Studien zur Deutsch-Amerikanischen Bildungsgeschichte / Studies in German-American Educational History

Sarah Wedde

Kulturtransfer und Wissenszirkulation in den langen 1960er Jahren

Das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm für Lehrer:innen

forschung klinkhardt

Wedde

Kulturtransfer und Wissenszirkulation in den langen 1960er Jahren

Studien zur Deutsch-Amerikanischen Bildungsgeschichte

Studies in German-American Educational History

General Editor Jürgen Overhoff

Sarah Wedde

Kulturtransfer und Wissenszirkulation in den langen 1960er Jahren

Das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm für Lehrer:innen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Die Promotion wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Hans **Böckler**
Stiftung

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

Die vorliegende Arbeit wurde an der Universität Kassel am Fachbereich Humanwissenschaften unter dem Titel „Kulturtransfer und Wissenszirkulation in den langen 1960er Jahren. Das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm für Lehrer*innen" als Dissertation angenommen.
Gutachter:innen: Prof. Dr. Edith Glaser, Prof. Dr. Jürgen Overhoff.
Tag der Disputation: 21.06.2022.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Foto Umschlagseite 1: © Foto mit freundlicher Genehmigung des Institute of International Education (IIE).

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6013-0 digital doi.org/10.35468/6013

ISBN 978-3-7815-2571-9 print

Zusammenfassung

Kulturtransfer und Wissenszirkulation in den langen 1960er Jahren. Das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm für Lehrer:innen.
Die Dissertation zeichnet die interkulturellen Wissensbewegungen zwischen Westdeutschland und den USA in den langen 1960er Jahren im alltagskulturellen und schulisch-professionellen Kontext angestoßen durch den Lehrer:innenaustausch des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms nach. Erstmalig werden hierzu die Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States aus dem Archiv der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission in Berlin ausgewertet und weitere Quellen zur Institutionalisierung, Ausgestaltung und Operationalisierung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms herangezogen. Die Reports liegen in Form von Fragebögen vor und bilden als serielle Quelle die Grundlage der Arbeit. Sie geben Auskunft darüber, wie deutsche Austauschlehrer:innen ihre Erfahrungen während ihres USA-Aufenthalts wahrnahmen und reflektierten und welche ‚misconceptions' sich dabei verfestigten oder überwunden wurden. Gleichzeitig können zirkulierendes Wissen sowie Akteur:innen einer transatlantischen Wissensbewegung nach dem Zweiten Weltkrieg nachvollzogen werden. Hierbei geht es weniger darum, eine normative Erfolgsgeschichte für einen geradlinigen Transfer von Elementen US-amerikanischer Kultur(en) nach Westdeutschland zu schreiben. Vielmehr geht es um die vielschichtigen, in- und miteinander verwobenen und vor allem ergebnisoffenen Wissensbewegungen als Teil der deutsch-amerikanischen Bildungs- und Kulturtransferprozesse der Nachkriegszeit. Dabei werden die Akteur:innen, Netzwerke, Strukturen und Kommunikationsräume im Rahmen des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms fokussiert, um nachvollziehen zu können, wo, wie und durch wen Elemente reflektiert, selektiert, adaptiert und umgeformt oder auch abgelehnt wurden. So deuten die transatlantischen Austauschbegegnungen der Fulbright-Austauschlehrer:innen darauf hin, dass kulturelle Objekte und Handlungsmuster sowie gesellschaftliche Wertvorstellungen aus den USA übernommen wurden und durch Adaptionen und Umdeutungen eine Bereitschaft zur Modernisierung schafften. Das Fulbright-Programm schrieb den deutsch-amerikanischen Bildungsaustausch fort und setzte dabei neue Akzente, die die Entwicklungen in der BRD nach 1945 vor allem im Bildungswesen und der Alltagskultur beeinflussten und zugleich eine Öffnung zur ‚Amerikanisierung' ermöglichten. So trugen die Austauschlehrer:innen als Multiplikator:innen zum Kulturtransfer zwischen den USA und der BRD in den langen 1960er Jahren bei.

Abstract

Cultural Transfer and Circulation of Knowledge in the long 1960s. The German-American Fulbright Program for teachers.
The dissertation traces intercultural knowledge movements between West Germany and the United States in the long 1960s, initiated by the teacher exchange of the German-American Fulbright Program, focussing on everyday culture and the educational/professional context. For the first time, the Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States, which are kept in the archives of the German-American Fulbright Commission in Berlin, will be evaluated alongside further sources on the institutionalization, design and operationalization of the German-American Fulbright Program. The reports were submitted as completed questionnaires and form the basis of the work as a serial source. They provide information on how German exchange teachers perceived and reflected on their stay in the USA and show which misconceptions were consolidated or overcome. At the same time, knowledge circulation can be traced, and exchange teachers can be identified as agents of a knowledge movement after World War II. The aim here is not so much to write a normative success story of a straightforward US culture transfer to West Germany. Rather, the focus is on the multi-layered, interwoven, and above all open-ended knowledge movements as part of the German-American educational and cultural transfer processes of the post-war period. The focus will be on the agents, networks, structures, and communication spaces within the German-American Fulbright Program in order to understand where, how, and by whom elements were reflected, selected, adapted, and reshaped or rejected. Thus, the transatlantic exchange encounters of Fulbright teachers indicate that cultural objects and patterns of action as well as societal values were adopted from the United States, thus creating a readiness for modernization through adaptations and reinterpretations. The Fulbright Program continued the German-American educational exchange, setting new accents which influenced developments in the Federal Republic of Germany after 1945, especially in education and everyday culture, while at the same time aiding German culture in its initial opening up to ‚Americanization'. As a result, the exchange teachers contributed to the cultural transfer between the U.S. and the Federal Republic of Germany in the long 1960s.

Inhalt

I Einleitung

Der wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Wiederaufbau Westeuropas nach 1945 wurde nicht nur in der US-Besatzungszone maßgeblich von den USA bestimmt. Nachdem die Eliten Europas bereits seit Jahrzehnten die möglichen Folgen einer sog. ‚Amerikanisierung' europäischer Länder angemahnt hatten, wirkten die USA ab 1945 nicht nur als Sieger des Zweiten Weltkriegs, sondern auch aus einer ökonomischen, militärischen und politischen Überlegenheit auf Westeuropa ein und nutzten die Bereitstellung umfassender materieller sowie mentaler Hilfeleistungen für ihre Expansion als ‚moralisch überlegene Kulturnation'.
Im Zuge der Reeducation sollten Demilitarisierung und Denazifizierung in Kombination mit einer Erziehung zu demokratischer Selbstbestimmung jegliche nationalsozialistische Ideologie zukünftig verhindern und die Bundesrepublik Deutschland (BRD) zurück in die „Kulturgemeinschaft zivilisierter Nationen führen, die es unter der nationalsozialistischen Herrschaft verlassen hatte"[1]. So sollte die ‚Umerziehung' der deutschen Gesellschaft nicht nur die staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen demokratisieren, sondern auch die Mentalität der Deutschen hin zum American Way of Life im Sinne der Demokratie als Lebensform bewegen.
Bereits während des Zweiten Weltkriegs diskutierten US-amerikanische Politiker:innen, wie mit den großen Mengen an Kriegsmaterial beim Übergang von einer Kriegs- zur Friedenswirtschaft umzugehen sei.[2] Im Zuge dieser Debatte brachte der US-Senator James William Fulbright eine Ergänzung (*Amendment*) des Surplus Property Act ein, die die Umwandlung von Kriegsmaterialien in Fremdwährungen vorsah, welche wiederum zur Finanzierung von Vorhaben im Bereich des Bildungs- und Kulturaustauschs genutzt werden sollten. Das *Amendment* bildete die Grundlage für das nach ebendiesem benannten Fulbright-Programm. Am 1. August 1946 unterzeichnete US-Präsident Harry S. Truman das Public Law 584, 79th Congress, auch bekannt als Fulbright Act. Das Gesetz sah den Austausch von Wissenschaftler:innen, Studierenden und Lehrer:innen zwischen den USA und anderen Ländern vor und ist als elementarer Bestandteil der US-amerikanischen Nachkriegspolitik anzusehen, weshalb es auch als „flagship of U.S. cultural diplomacy"[3] bezeichnet wurde.
Am 18. Juli 1952 unterzeichneten Bundeskanzler Konrad Adenauer und der US-Hochkommissar John McCloy das deutsch-amerikanische Fulbright Abkommen

> „von dem Wunsche beseelt, das gegenseitige Verständnis der Völker [...] durch stärkeren Austausch von Kenntnissen und beruflichem Können im Wege gegenseitiger Fühlungnahme auf erzieherischem Gebiet weiterhin zu fördern [...]."[4]

Das Fulbright-Programm zwischen den USA und der BRD nahm unter den bereits bestehenden Fulbright-Programmen eine besondere Stellung ein, da es zunächst in Ergänzung zum Kulturaustauschprogramm der US-Besatzungsregierung operierte und somit als ein Element der Reeducation- bzw. Reorientation-Maßnahmen anzusehen ist. So hatte das Programm die

1 Bungenstab 1970, S. 19. In allen Zitationen werden die jeweilige Rechtschreibung, Syntax und Grammatik beibehalten.
2 Vgl. Woods 1987, S. 25.
3 Arndt 2005, S. 429.
4 Fulbright Abkommen, FAB, Nr. 2627.

Demokratisierung der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft zum übergeordneten Ziel. Hierfür sollten die deutschen Stipendiat:innen ein Jahr in den USA leben und arbeiten, um nach ihrer Rückkehr als Multiplikator:innen der US-amerikanischen demokratischen Werte in der westdeutschen Bevölkerung zu wirken. Vor allem die längerfristigen Demokratisierungsbemühungen der US-amerikanischen Besatzungspolitik bis in die Mitte der 1950er Jahre hinein, die sich eher in die Phase der Reorientation einordnen lassen, sind von großer Bedeutung für die Entwicklung der westdeutschen Gesellschaft nach 1945, da sie einen transatlantischen Kulturaustausch anstießen. Ein Schlüsselmoment nimmt dabei das Fulbright-Stipendienprogramm für Lehrer:innen mit dem Titel Interchange Teacher ein.
Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, die interkulturellen Wissensbewegungen zwischen Westdeutschland und den USA in den langen 1960er Jahren im alltagskulturellen und schulisch-professionellen Kontext, angestoßen durch den Lehrer:innenaustausch des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms, nachzuzeichnen. Erstmalig werden hierzu die Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States aus dem Fulbright-Archiv in Berlin ausgewertet und weitere Quellen zur Institutionalisierung, Ausgestaltung und Operationalisierung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms herangezogen. Die Reports liegen in Form von Fragebögen vor und bilden als serielle Quelle die Grundlage der Arbeit. Sie geben Auskunft darüber, wie deutsche Austauschlehrkräfte ihre Erfahrungen während ihres USA-Aufenthalts wahrnahmen und reflektierten und welche ‚misconceptions' sich dabei verfestigten oder überwunden wurden. Gleichzeitig können zirkulierendes Wissen sowie Akteur:innen einer deutsch-amerikanischen Wissensbewegung nach dem Zweiten Weltkrieg nachvollzogen werden. Hierbei geht es weniger darum, eine normative Erfolgsgeschichte für einen geradlinigen Transfer von Elementen US-amerikanischer Kultur(en) nach Westdeutschland zu schreiben. Vielmehr geht es um die vielschichtigen, in- und miteinander verwobenen und vor allem ergebnisoffenen Wissensbewegungen als Teil der deutsch-amerikanischen Bildungs- und Kulturtransferprozesse der Nachkriegszeit. Dabei werden die Akteur:innen, Netzwerke, Strukturen und Kommunikationsräume im Rahmen des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms fokussiert, um nachvollziehen zu können, wo, wie und durch wen Elemente reflektiert, selektiert, adaptiert und umgeformt oder auch abgelehnt wurden.
Die vorliegende Forschungsarbeit reiht sich in die Arbeiten zur deutsch-amerikanischen Bildungsgeschichte ein und zeichnet eine Linie der deutsch-amerikanischen Wechselbeziehung auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung von der Weimarer Republik bis in die 1970er Jahre hinein nach. Das zweite Nachkriegsjahrzehnt stellt eine bisher weniger erforschte Dekade transatlantischer Verflechtung dar und wird hier als die ‚langen 1960er Jahre' periodisiert, da neue bildungspolitische und soziokulturelle Entwicklungen im letzten Drittel der 1950er Jahre einsetzten und bis in die frühen 1970er Jahre hinein manifest wurden. So gilt diese Zeit sowohl in den USA als auch in der BRD als eine Phase des gesellschaftlichen Um- und Aufbruchs, der sich in beiden Ländern nicht nur durch politische Anpassungen und Neuerungen, sondern auch durch kulturelle Errungenschaften und eine Veränderung der Lebensstile äußerte.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in vier Teile. In Teil I wird zunächst der Forschungsstand dargelegt und aus dem Desiderat das Erkenntnisinteresse der Arbeit abgeleitet (Kap. 1). Anschließend erfolgt eine Kritik der herangezogenen Quellen samt quellenkritischer Reflexionen (Kap. 2) sowie die Erläuterung des theoretischen Bezugsrahmens und des methodologischen Zugangs (Kap. 3). Teil II dient der Darstellung des historischen Kontexts anhand eines Überblicks über den pädagogisch-wissenschaftlichen Austausch zwischen den USA und

Deutschland und der Reeducation und Reorientation sowie dem Fulbright-Programm, seiner Entstehung und Strukturen (Kap. 4). Im Anschluss erfolgt eine Einführung in die politischen Grundzüge, den gesellschaftlichen Wandel und die Demokratisierung der Bildung sowie die Jugendkulturen der langen 1960er Jahre und die sich in dieser Zeit vollziehenden Wechselbeziehungen zwischen den USA und der BRD (Kap. 5). Schließlich steht in Teil III zunächst der Lehrer:innenaustausch des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms samt seiner Entstehung, Ausgestaltung und Stipendiat:innen im Zentrum der Auseinandersetzung (Kap. 6). Im Anschluss werden die Austauschbegegnungen der Lehrkräfte mit dem American Way of Life und dem Schulsystem der USA entlang der in den Quellen identifizierten Thematisierungen ausgewertet und analysiert (Kap. 7). Die Arbeit schließt mit einem Fazit und Ausblick in Teil IV.

1 Stand der Forschung und Entwicklung des Erkenntnisinteresses

Im Folgenden wird in Kapitel 1.1 ein Forschungsüberblick dargelegt. Hierfür werden zunächst Arbeiten vorgestellt, die sich, resultierend aus der Tendenz der Historischen Bildungsforschung hin zu internationalen Perspektiven, mit Wissensbewegungen und Kulturtransferprozessen auseinandersetzen. Diese werden im Anschluss um relevante Forschungsbefunde aus der Erziehungswissenschaft ergänzt. Danach erfolgt ein Überblick über Untersuchungen aus der Zeitgeschichtsforschung, die für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit relevant sind. Nach diesen allgemeineren Einblicken in transnationale Kultur- und Bildungstransfers werden Untersuchungen betrachtet, die sich mit dem deutsch-amerikanischen Austauschprogramm unter alliierter Besatzung auseinandersetzen, bevor Arbeiten zum Fulbright-Programm selbst dargelegt werden. In Kapitel 1.2 wird daraus das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit entwickelt.

1.1 Forschungsüberblick

Die Historische Bildungsforschung, in der die vorliegende Arbeit verortet wird, wurde in den letzten 50 Jahren zunehmend durch internationale Perspektiven erweitert. In diesem Zuge hielten Ansätze transnationaler Geschichtsforschung Einzug in bildungsgeschichtliche Auseinandersetzungen. So trug die Histoire Croisée[5] dazu bei, die Grenzen des Nationalstaats aufzulösen[6], die Kulturtransferforschung[7] wurde für die Untersuchung von Vergleich- und Transferprozessen herangezogen[8] und Kulturen als Produkt der Wissenszirkulation wurden und werden in bildungshistorischen Fragestellungen berücksichtigt[9]. Auch der sozialgeschichtlich angelegte Vergleich von Bildungssystemen, meist mit der Funktionalisierung des Fremden als Argument für Bildungsreformprozesse und -maßnahmen[10], z. B. in Form von Educational Borrowing[11], wurde aus bildungshistorischer Perspektive beleuchtet. Wissensgeschichtliche Perspektiven werden dabei vor allem in Bezug auf das lange 19. Jahrhundert angewandt, weniger etabliert sind und herangezogen werden sie allerdings für das 20. Jahrhundert.[12]
So setzte sich Juliane Jacobi-Dittrich in einer historisch-vergleichenden Studie zum Unterrichtswesen im Mittleren Westen mit Schulen in Wisconsin auseinander, die von deutschen Einwander:innenkindern besucht wurden. Für den Zeitraum von 1840 bis 1900 untersuchte sie anhand dreier ausgewählter Schuldistrikte „die unterschiedlichen Aspekte des Verhältnisses der Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch zueinander ebenso wie die Funktion von Pfarrschulen als ‚öffentlichen' Schulen und von ‚deutsch-amerikanischen' öffentlichen Schulen."[13] Die übergeordnete Fragestellung dabei ist einerseits, wie das US-amerikanische Schulsystem

5 Werner & Zimmermann 2002, 2006.
6 Werner & Zimmermann 2006, S. 32.
7 Espagne & Werner 1987, 1988.
8 Vgl. Criblez & Hofstetter 2018, S. 7.
9 Vgl. z. B. Lohmann & Böttcher 2021.
10 Vgl. z. B. Zymek, 1975; Gonon 2011.
11 Vgl. z. B. Steiner-Khmasi 2002; Zymek & Zymek 2004.
12 Vgl. Zloch et al. 2018, S. 11.
13 Jacobi-Dittrich 1986, S. 148.

an der Akkulturation der Einwander:innenkinder beteiligt war, und andererseits, wie die deutschen Siedler:innen in Wisconsin private und kirchliche Schulen organisierten und sich dabei zur staatlichen Schulpolitik verhielten. Die Analyse von Quellen aus den Schularchiven und -akten führt zu der Erkenntnis, dass die zunächst von Jacobi-Dittrich dargelegte Schulreform der 1850er, 1860er und 1870er Jahre in den USA und das sog. Common School Movement mit der Forderung und Einrichtung einer demokratischen ‚Schule für alle' die Einwander:innen Wisconsins nicht davon abhielten, in den von ihnen organisierten privaten Schulen eigene dezentrale und autonome, dennoch aber verfassungskonforme[14] Schulen zu gründen, an denen die Erziehungsverantwortung bei der Kirchengemeinde lag und an denen längere Zeit auf deutsch oder zweisprachig (deutsch und englisch) unterrichtet wurde. Abschließend kontextualisiert Jacobi-Dittrich ihre Ergebnisse vor einem komparativen bildungshistorischen Hintergrund, indem sie einen Vergleich zwischen Wisconsin und Preußen vollzieht. An diese Veröffentlichung knüpft die Bildungshistorikerin u. a. 2008 an und untersucht die „Lehrer und Lehrerinnen an Schulen deutscher Einwanderer in den USA"[15] im Sammelband „Transkulturalität", herausgegeben von Wolfgang Gippert, Petra Götte und Elke Kleinau, der ebenfalls der bildungshistorischen Kulturtransferforschung zuzuordnen ist. Der Sammelband vereint Thematisierungen von sozialen Beziehungen und Vernetzungen sowie gegenseitigen Wahrnehmungen und wechselseitigen Durchdringungen über politische, nationale und kulturelle Grenzziehungen hinweg und deckt die Transferprozesse dahinter auf.[16] In ihrer Einleitung in den Band erklären die drei Bildungshistoriker:innen, dass sich durch den neuen erweiterten Fokus der bildungshistorischen Forschung neue Quellen erschlossen haben, so auch Reiseberichte, die in vier Beiträgen für die Untersuchung von Kulturtransfers herangezogen werden. Ein Beitrag aus dem Band knüpft explizit an das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit an: Elke Kleinau analysiert in ihrem Beitrag „»Das Land der Freiheit hat auch seine Ketten!« Kulturerwartungen und Kulturbegegnungen in einem Reisetagebuch des frühen 19. Jahrhunderts" das Reisetagebuch eines demokratisch gesinnten deutschen Adeligen, der 1825/26 in die USA reiste. Kleinau fragt u. a. nach den Motiven und Erwartungen für die Reise in die ‚neue Welt' und nach seinen Wahrnehmungen der ‚anderen Kultur' und zeichnet die Entwicklung von einer anfänglichen Begeisterung für die „junge amerikanische Republik"[17] hin zu einer kritischen Distanz in Folge der Auseinandersetzungen mit der „Institution der Sklaverei"[18] nach.
In einer gemeinsam mit Wolfgang Gippert publizierten Monographie mit dem Titel „Bildungsreisende und Arbeitsmigrantinnen. Auslandserfahrungen deutscher Lehrerinnen zwischen nationaler und internationaler Orientierung (1850-1920)" werden Lehrerinnen als Mittlerinnen pädagogischen Wissens und kultureller Erfragungen fokussiert. Gippert und Kleinau zeichnen anhand autobiographischer Zeugnisse nach, wie Aufenthalte deutscher Lehrerinnen im europäischen und nichteuropäischen Ausland kulturelle Selbstvergewisserungsprozesse auslösten und somit die nationale Identität der Frauen durch den „Kontakt mit dem Fremden"[19] stärkten. Der methodische Schwerpunkt liegt dabei auf der Kulturtransferforschung.[20] In einer Art Exkurs, eingebettet in den Ausblick der Publikation, konstatieren sie eine vermehrte Anwendung kul-

14 Ebd., S. 184.
15 Jacobi 2008.
16 Vgl. Gippert et al. 2008, S. 9.
17 Kleinau 2008, S. 129.
18 Ebd., S. 134.
19 Gippert & Kleinau 2014, S. 12.
20 Vgl. ebd., S. 24.

turgeschichtlicher Fragestellungen in der Historischen Bildungsforschung, die häufig auf Internationalisierungsphänomene im Kontext pädagogischer Konzepte und Praktiken beschränkt sei.[21] Im 2013 erschienenen Sammelband von Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer und Karin Priem finden sich Beiträge zu geographischen, medialen und organisatorischen Grenzüberschreitungen pädagogischen Wissens in Form von pädagogischen Konzepten, kulturpolitischen Missionen, bildungspolitischen Reformmodellen, Identitätspraktiken und pädagogischen Akteur:innen mit internationaler Reichweite.[22] Anschließend an den Kulturtransferansatz und die Entangled History werden im Sammelband zirkuläre Wissensproduktion und der Transfer von Wissen anhand unterschiedlicher inhaltlicher Perspektiven untersucht. Hierzu werden Prozesse der Globalisierung pädagogischer Debatten, der Internationalisierung bildungspolitischen Steuerungswissens, der Etablierung und (Neu-)Konstituierung pädagogischer Strukturen, der Zeigestrategien von Ausstellungen mit internationaler Reichweite sowie der Transformation pädagogisch-anthropologischer Vorstellungen fokussiert. Der Sammelband verbindet somit unterschiedliche Zugänge, die jeweils bildungshistorisch transnationale Geschichtsschreibung herauszuarbeiten.

An die Fragestellung von Thomas Koinzers Habilitationsschrift „Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland" (2011) über die Demokratisierung der deutschen Schule kann die vorliegende Arbeit anknüpfen. Koinzer fokussiert Reisen bildungspolitisch und wissenschaftlich tätiger Multiplikator:innen, u. a. Sozialwissenschaftler:innen, Verwaltungsbeamt:innen, Politiker:innen, Bildungsforscher:innen und Lehrer:innen. Diese reisten im Rahmen der *German Educators' Missions*, einem Projekt des American Jewish Committees und dem Studienbüro für politische Bildung unter Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, zwischen 1960 und 1971 in die USA. Die sog. Amerikafahrer:innen sollten die Idee der ‚guten Schule' kennenlernen und diese als einen Beitrag zur Demokratisierung der Nachkriegsgesellschaft in den Bildungsreformprozess der frühen BRD einbringen. Koinzer rekonstruiert zunächst die Studienreisen selbst und analysiert dann die ‚immediate' und ‚reflektierte' Auseinandersetzung der Amerikafahrer:innen mit dem US-amerikanischen Bildungswesen und Schulsystem. Über diese Reiseberichte hinaus analysiert Koinzer relevante Beiträge aus erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften. So kann er anhand der Rezeption der Studienreisen einen Kulturtransfer im pädagogischen Feld in den langen 1960er Jahren nachvollziehen. Dabei liegt der Fokus auf den schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskursen, die Schulreformen auslösten und sich zeitgleich in der frühen BRD ereigneten.

In seinen Untersuchungen zur deutschen Nachkriegszeit nähert sich auch der Erziehungswissenschaftler Karl-Heinz Füssl dem transatlantischen Austausch an. In einem Aufsatz aus dem Jahr 1987 moniert Füssl, dass die Austauschforschung vernachlässigt werde und plädiert für eine Untersuchung der multiplikatorischen Effekte der Austauschteilnehmer:innen durch biographische Forschungsansätze.[23] Seiner eigenen Forderung kommt er im Jahr 1995 in seinem Forschungsbericht „Sozialer Wandel durch kulturelle Diffusion" im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung nach und gibt einen Überblick zu den organisatorischen Rahmenbedingungen des Kulturaustauschprogramms und wertet den Einfluss der Jugendarbeit als Teil des Programms auf die deutschen Jugendlichen mit Hilfe von Forschungsergebnissen des Zentralinstituts für Sozialwissenschaftliche Forschung (FU Berlin) und des Instituts für Sozialfor-

21 Vgl. ebd., S. 258f.
22 Vgl. Caruso et al. 2013, S. 1.
23 Vgl. Füssl 1987, S. 222.

schung (University of Michigan) aus.[24] Füssl resümiert aus den Untersuchungen eine gesteigerte Toleranz und Flexibilität der Deutschen sowie eine Veränderung in der Bewertung der aktuellen politischen Situation in Deutschland: Die jungen Menschen beurteilten ihr Heimatland nach der Rückkehr aus den USA auf Grundlage demokratischer und internationaler Vergleiche und nicht, wie sonst üblich, in Form einer Klage über das zerstörte Nachkriegsdeutschland.[25] In einem weiteren Artikel führt Füssl eine Metaanalyse von 14 Untersuchungen durch, die das US-Außenministerium an verschiedene Forschungsinstitute vergeben hatte, um das weltweite Austauschprogramm zu evaluieren.[26] Er kommt dabei zu dem Schluss, dass das deutsch-amerikanische Austauschprogramm vier Errungenschaften mit sich brachte: Erstens führte es zu einer Sensibilisierung der Austauschteilnehmer:innen in Bezug auf andere Länder, speziell die USA. Zweitens trug es zur Überzeugung bei, dass die BRD insbesondere auf gewerkschaftlich-politischem Gebiet und im Bildungswesen von den USA lernen könne. Drittens förderte es die Akzeptanz demokratischer Werte und verstärkte, viertens, ein positives Amerikabild sowie die internationale Kooperationsbereitschaft der Teilnehmer:innen.[27] Füssl zufolge lasse die Metaanalyse den Schluss zu, „daß die nach Deutschland zurückgekehrten USA-Besucher in erheblichem Maße auf die bundesdeutsche Gesellschaft einwirkten."[28] Drei Jahre später publiziert Füssl eine Monographie, die sich dem deutsch-amerikanischen Kulturaustausch im 20. Jahrhundert widmet. In seiner Publikation fokussiert er die „wechselseitigen Einflüsse im Bildungswesen […] und die sie umrahmende Kulturpolitik"[29] und nimmt vor diesem Hintergrund personale und institutionelle Kontakte, z. B. auch die ‚Amerikafahrer:innen' sowie das Fulbright-Programm, in den Blick und fragt nach der Bedeutung der Akteur:innen ebenso nach institutionellen und wirkungsgeschichtlichen Konsequenzen. Füssl schließt mit der Frage an, „nach welchen Regeln Adaption und Transformation, Rezeption und Negation sich vollzogen und welche Aneignungslogiken entstanden."[30]

Auch die Zeitgeschichtsforschung dokumentierte in den vergangenen Jahrzehnten vielschichtige geistige und politische Wandlungsprozesse in der jungen BRD, die das „Diktum von den restaurativen 1950er Jahren ins Wanken"[31] brachte. Mittlerweile wird dem ersten Nachkriegsjahrzehnt eine Dynamik bescheinigt, die es als eine Art Inkubationszeit des nachfolgenden Liberalisierungsprozesses erscheinen lässt.[32] Der wirtschaftliche, kulturelle und politische Wandel der jungen BRD erklärt sich jedoch nur unzureichend aus inneren Faktoren. Vielmehr ist ein konstitutives Merkmal der Republik gerade in der engen transnationalen Verflechtung unter dem Einfluss der alliierten Besatzungsmächte zu finden. Die Forschung rund um diesen Einfluss befasste sich daher mit den zentralen, oftmals nur schwer voneinander trennbaren Begriffen der Amerikanisierung, Westernisierung, Verwestlichung und Modernisierung, die in erster Linie auf den grundlegenden geistigen Wandel, die Veränderung von Mentalitäten, Normen und Werten in der BRD abzielten. Während ältere Darstellungen zur Zeit der US-Besatzungszone oftmals pauschale Ergebnisse konstatierten, die von radikaler Verweigerung der Deutschen bis zu opportunistischer Amerikanisierung reichten, haben zahlreiche Untersuchungen seit den

24 Vgl. Füssl 1995, S. 324-328.
25 Vgl. ebd., S. 328.
26 Vgl. Füssl 2001, S, 629.
27 Vgl. ebd., S. 630.
28 Ebd.
29 Füssl 2004, S. 10.
30 Ebd., S. 277.
31 Latzin 2005, S. 22.
32 Vgl. Schildt & Sywottek 1993.

1990er Jahren ein wesentlich differenzierteres Bild der komplexen Verflechtungen von alten und neuen Elementen zwischen den beiden Staaten verdeutlicht. Diese neuen Beschäftigungsfelder lösten die älteren, die sich ausschließlich auf die unmittelbare Besatzungszeit zwischen 1945 und 1949[33] und vor allem auf die Wirtschaft[34], Sicherheit[35] und Deutschlandpolitik der westlichen Besatzungsmächte[36] konzentrierten, ab. Stattdessen wurden die 1950er, 1960er und frühen 1970er Jahre fokussiert. Es wurde sich vermehrt mit der Kulturpolitik der USA in der Nachkriegsfrage und den kultur- und demokratiepolitischen Dimensionen transatlantischer Wechselbeziehungen befasst. Infolgedessen entwickelten sich neue Anknüpfungspunkte an die deutsche Nachkriegsgeschichte im Feld der Diplomatiegeschichte[37], die sowohl eine militärische als auch eine außenpolitische Überlegenheit der USA während der Besatzungszeit voraussetzen[38], der transnationalen Philanthropie[39] und der Amerikanisierungs- bzw. Westernisierungsforschung[40].
Auf dem Gebiet der Kulturtransferforschung brachten zunächst vor allem einzelne Untersuchungen zu transatlantischen Organisationen[41] und zum Wiederaufbau der Wissenschaftssysteme[42] weiterführende Erkenntnisse. Zu nennen ist hier die Dissertation Stefan Paulus' aus dem Jahr 2010, die sich explizit der Kulturtransferforschung zuordnet und den interkulturellen Transferprozess zwischen den USA und der BRD auf Wissenschafts- bzw. Universitätsebene für die ersten drei Nachkriegsdekaden mithilfe zahlreicher Quellen nachzeichnet. Paulus zeigt etliche deutsche hochschulpolitische Entwicklungen, die das Ergebnis des deutsch-amerikanischen Wissenschaftsaustausch sind, der sich auch im Fulbright-Programm wiederfindet. Für seine Untersuchungen zieht Paulus Quellen aus dem deutsch-amerikanischen Fulbright-Archiv heran, darunter viele Reiseberichte von Studierenden, Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase und Professor:innen. Anhand dieser wird aufgezeigt, wie die deutschen Austauschstudierenden das US-amerikanische Universitäts- und Wissenschaftssystem wahrnahmen und verdeutlicht damit, dass das Austauschprogramm, aber auch transatlantische persönliche Kontakte und Netzwerke dazu beitrugen, dass sich die Wissenschaftssysteme der beiden Staaten allmählich anpassten und Ideen, Strukturen, (Forschungs-)Methoden sowie organisatorische Elemente adaptierten. Auch die am Austausch beteiligten Organisationen, u. a. die Fulbright-Kommission, der Deutsche akademische Austauschdienst (DAAD), die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und die jeweiligen Kultusministerien nutzten die Erfahrungen der zurückgekehrten Wissenschaftler:innen und Studierenden für Änderungsvorschläge.[43] Infolgedessen definiert Paulus die Austauschteilnehmer:innen als „Katalysatoren und Multiplikatoren [...]" für den „[...] nach 1945 einsetzenden Methoden- und Strukturtransfer von den USA in die Bundesrepublik"[44].

33 Vgl. Benz 1984/1989, S. 185; Morsey 1987, S. 130.
34 Vgl. z. B. Abelshauser 1975; Winkler 1979.
35 Vgl. z. B. Wettig 1967; Foschepoth 1985; Militärgeschichtliches Forschungsamt 1982-1997.
36 Vgl. z. B. Morsey, 1987; Benz 1984/1989.
37 Vgl. z. B. Aguilar 1996.
38 Vgl. Gassert 1999, S. 531.
39 Vgl. z. B. Rausch & Krige 2012; Schmidt 1999; Berghahn 2016.
40 Vgl. z. B. Bude & Greiner 1999; Schildt & Sywottek, 1993; Doering-Manteuffel 1995.
41 Vgl. z. B. Hochgeschwender 1998.
42 Vgl. z. B. Heinemann, 1990; Strack 1987.
43 Vgl. Paulus 2010, S. 318.
44 Ebd.

Ebenfalls auf Wissenschafts- und Universitätsebene untersucht Christian H. Stifter Transferprozesse, jedoch zwischen den USA und Österreich. Er nähert sich damit der Reeducation auf institutioneller Ebene an[45], indem er in seiner Cold-War-Study die Reeducation und deren Implementierung im Bereich des akademisch-universitären Wiederaufbaus in Österreich rekonstruiert. Dazu untersucht er Quellen unterschiedlicher US-Regierungsstellen mit traditionell historisch-kritischer Verfahrensweise und sozialwissenschaftlichen und strukturgeschichtlichen Ansätzen, wobei der Pädagogik als schulische bzw. erwachsenbildnerische Praxis in den US-amerikanischen Konzepten ein hoher Stellenwert zukommt. Stifter stellt fest, dass die Denazifizierung der Universitäten zwar lediglich begrenzt wirksam, die ideologische Überzeugungskraft des American Way of Life in Form einer Demokratisierung des geistig kulturellen Lebens jedoch langfristig sei und spätestens seit den 1970er Jahren, in denen sich die österreichische Jugend der US-amerikanischen Populärkultur zuwandte, erfolgreicher war.[46]
Den Einfluss dieser westlichen Populärkultur auf die deutsche Jugend zeichnet Uta G. Poiger in ihrer Publikation „Jazz, Rock, and Rebels. Cold War Politics and American Culture in a Divided Germany" aus dem Jahr 2000 nach und fragt, wie und warum ost- und westdeutsche Begegnungen mit der US-amerikanischen Populärkultur in der Nachkriegszeit für die (Re-)Konstruktion deutscher Identitäten in beiden Staaten entscheidend waren. Dabei geht sie auch der Frage nach, inwiefern sich im Jazz und Rock'n'Roll sowie den daraus resultierenden Verhaltensweisen deutscher Jugendlicher bereits Veränderungen in Geschlechterverhältnissen abbildeten. Poiger zeigt durch ihre Untersuchung des Kulturtransfers zwischen den USA und der BRD sowie der DDR im Bereich der Massen- und Populärkultur, wie der Konsum von US-Importen der Bürger:innen von den ost- und westdeutschen Regierungen zum Mittelpunkt ihrer jeweiligen politischen Wiederaufbaubemühungen gemacht wurde. Indem sie sich nicht nur auf die westdeutsche Auseinandersetzung mit den US-Kulturimporten, sondern auch mit der der DDR auseinandersetzt, liefert Poigers Arbeit vergleichende Einsichten. Dabei gibt sie zudem Einblick in die kontroversen Verflechtungen zwischen Jugend, Musik und populärem Kino in beiden deutschen Staaten. Die Amerikanisierungstendenzen der ost- und westdeutschen Jugendkulturen untersucht die Historikerin mithilfe einer großen Bandbreite an Quellen von außenpolitischen Dokumenten bis hin zu mündlichen Überlieferungen. Die Studie stützt sich stark auf veröffentlichtes Material, darunter Film- und Musikrezensionen, Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln über Konzerte oder Jugendunruhen sowie soziologische Studien. Zudem nutzt sie unterschiedliche Quellen aus deutschen Jugend- und Landesarchiven sowie den US-amerikanischen National Archives, hier u. a. Akten der US-Besatzung in Deutschland. Poiger kommt zu dem Schluss, dass, obwohl die beiden deutschen Staaten die Ströme US-amerikanischer Kultur unterschiedlich erlebten, ihre Behörden und Politiker:innen ein gleiches Unbehagen gegenüber den durchdringenden Einflüssen der USA hatten.[47]
Die Informationspolitik im Zuge der Reeducation findet sich auch in Untersuchungen zu den Amerikahäusern[48] wieder. So rekonstruiert bspw. die Historikerin Maritta Hein-Kremer detailliert die Planungs-, Entscheidungs- und Organisationsprozesse der United States Information Centers, besser bekannt als Amerikahäuser, in der BRD und untersucht vor diesem Hintergrund die Wirkungsgeschichte der US-amerikanischen Kulturpolitik, indem sie das kulturelle

45 Stifter verwendet zwar den Begriff der Reorientation, spricht sich jedoch für den Begriff der ‚Rekulturalisierung' aus (vgl. Stifter 2014, S. 28).
46 Vgl. Stifter 2014, S. 655.
47 Vgl. Poiger 2000, S. 32f.
48 Vgl. Hein-Kremer 1996; Schildt 1996.

Bild erläutert, das die US-Amerikaner:innen in der deutschen Bevölkerung im entscheidenden Jahrzehnt nach dem Zweiten Weltkrieg projizierten. Sie legt zudem in einem Exkurs zu den Personenaustauschprogrammen die Funktion des transatlantischen Austauschs sowie die organisatorischen Änderungen auf dessen Verwaltungsebene zusammenfassend dar.[49] Dass die Direktoren der Amerikahäuser in das Auswahlverfahren der Kandidat:innen für die Personenaustauschprogramme unter HICOG[50], insbesondere dem leader exchange program, herangezogen wurden, beweist Hein-Kremer zufolge die engen Verflechtungen innerhalb der Organisationen, die an der auswärtigen Informationspolitik der USA in der BRD beteiligt waren.[51] Auch wenn sie die Frage nach dem langfristigen Effekt von Reeducation und Reorientation auf die deutsche Gesellschaft mentalitäts- und alltagsgeschichtlich nicht beantwortet, zeichnet Hein-Kremer organisationsgeschichtlich nach, wie bspw. der Antiamerikanismus durch die Amerikahäuser und ihre Programme abgebaut wurde.

Die 1999 erschienene Dissertation von Oliver Schmidt, dem heutigen Leiter der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission, betrachtet unterschiedliche deutsch-amerikanische Austauschinitiativen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf privaten US-amerikanischen Organisationen, vor allem der Rockefeller Foundation und der Ford Foundation, deren Archivmaterialien Schmidt erstmals auswertete, um die Anfänge, Strukturen und die Funktion dieser Programme als einen Teil US-amerikanischer Diplomatie im Nachkriegsdeutschland zu untersuchen. Schmidt erörtert somit einen Teil der US-amerikanischen Strategie, die darauf abzielte, unter den Bedingungen des Kalten Krieges zur Bildung atlantischer Funktionseliten in Westdeutschland beizutragen. Die Arbeit verdeutlicht die Stellung der privaten Organisationen für die Austauschvorhaben der USA im Nachkriegsdeutschland. Konkrete Auswirkungen des Austauschs in der BRD und deutsche Quellenbestände werden jedoch nur am Rande erwähnt und in Betracht gezogen.

Dem Personenaustauschprogramm der US-amerikanischen Besatzungsmacht in Deutschland, dessen primäres Ziel der Kulturaustausch und der Aufbau einer Funktionselite mit multiplikatorischem Effekt[52] war, wird sich in mehreren Untersuchungen zur Reeducation gewidmet.[53] Die erste deutsche Auseinandersetzung mit der Reeducation, die auch den transatlantischen Personenaustausch unter OMGUS und HICOG[54] und somit auch kulturelle Momente der Nachkriegszeit berücksichtigt, ist Karl-Ernst Bungenstabs[55] Dissertation aus dem Jahr 1970[56] „Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949". Darin legt der Politologe anhand von Quellen aus Akten der US-amerikanischen Militärregierung in Deutschland sowie publizierten Akten zur US-amerikanischen Außenpolitik zunächst die politische Planung und Vorbereitung der Reeducation dar und zeichnet im Anschluss sehr detailliert die Personal- und Organisationsstrukturen der Reeducation nach. Das deutsch-amerikanische Austauschprogramm, welches ausgewählten Führungskräften und Fachleuten eine meist mehrmonatige Reise in die USA ermöglichte, um Fachwissen auszutau-

49 Vgl. Hein-Kremer 1996, S. 439-445.

50 Vgl. Kap. 4.2.4.

51 Vgl. Hein-Kremer 1996, S. 443ff., S. 549.

52 Vgl. Füssl 2004, S. 191.

53 Vgl. Kap. 4.2.4.

54 OMGUS = Office of Military Government for Germany (U.S.); HICOG = High Commissioner for Germany; vgl. Kap. 4.2.4.

55 Karl-Ernst Bungenstab war im Studienjahr 1965/66 als Fulbright-Stipendiat an der University of Arkansas in Lawrence.

56 Eingereicht wurde die Dissertation 1968 an der Philosophischen Fakultät der Freien Universität Berlin.

schen und, angeregt durch das US-amerikanische Beispiel, an die deutsche Situation angepasste demokratische Reformen in Gang zu bringen, dient dabei neben der Schulreform, der Schulbuchrevision, der Hochschulreform sowie der Erwachsenenbildung als Exempel für die Auswirkungen der Reeducation „auf das westdeutsche Erziehungswesen und das politische Bewußtsein der Deutschen."[57] Hierfür wertet Bungenstab Quellen aus dem World War II Records Center der National Archives aus[58] und vergleicht die Intentionen und Pläne der Umerziehungspolitik mit den greifbaren Ergebnissen dieser im Bereich des Bildungswesens[59] anhand der Erfolgs-Indikatoren „Nationalismus und Rechtsradikalismus", „Kriegsschuldfrage" sowie „Beteiligung am politischen Leben". Er hält zwar fest, dass der größte US-amerikanische Beitrag zum deutschen Erziehungswesen vor allem darin bestand, dass es vielen deutschen Erzieher:innen ermöglicht wurde, Kontakte mit dem Ausland aufzunehmen[60], verweist jedoch gleichzeitig darauf, dass es sich, insbesondere beim Austauschprogramm, um ein „long-range program" handele, dessen Erfolg in einer allmählichen „Klima-Änderung" zu sehen sein wird.[61] Trotzdem sei das Austauschprogramm neben den Amerikahäusern das wirksamste Mittel der ‚Umerziehung' zur Demokratie gewesen.[62] In einem bilanzierenden Fazit stellt Bungenstab insgesamt wenig Demokratisierung in der BRD als Ergebnis der Reeducation fest. So sei bereits die Planung der Reeducation im Gegensatz zur Gesamtplanung für die Militärregierung in Deutschland vernachlässigt worden und ein „mangelndes Einfühlungsvermögen in die kulturelle, psychologische, politische und soziale Situation des deutschen Volkes"[63] führte teilweise zu falschen Ansätzen, die eine Demokratisierung der deutschen Bevölkerung verhinderten.

„Das US-Kulturaustauschprogramm für Bayern und seine Absolventen"[64] untersucht die Historikerin Ellen Latzin für den Zeitraum von 1947 bis 1955/60 in ihrer Dissertation aus dem Jahr 2005. Sie legt dabei den Fokus auf den Verlauf und die Inhalte der Reisen sowie die Biographien und Erfahrungen der Teilnehmer:innen. Das Austauschprogramm stellt für Latzin das „Hauptinstrument der amerikanischen Umorientierungspolitik"[65] dar. Unter der Frage „Lernen von Amerika?"[66] erforscht sie die Auswirkungen und Reichweite des Programms. Sie legt den Fokus auf rund 1.300 Multiplikator:innen – so zumindest die Hoffnung der US-Amerikaner:innen – die ihre Erfahrungen und Anregungen nach ihrer Rückkehr weitergeben sollten. Durch die Recherchen über mehr als tausend bayerische Programmteilnehmer:innen bietet Latzin einen Blick auf die Demokratisierungsbemühungen und -entwicklungen, der weit über eine engere Betrachtung der bayerischen politischen, religiösen und bildungspolitischen Eliten hinausgeht. Latzin stellt die These auf, dass das Austauschprogramm „langfristig einer der Schlüssel für den erfolgreichen Lernprozess" war und „in eine demokratisch orientierte politische Kultur in Deutschland mündete"[67]. Dabei verknüpft sie gruppenbiographische und transfergeschichtli-

57 Vgl. Bungenstab 1970, S. 13.
58 Vgl. ebd., S. 15, S. 171-201.
59 Vgl. ebd., S. 150.
60 Vgl. hierzu auch: Zink 1957, S. 212.
61 Vgl. Bungenstab 1970, S. 144. Auch Karl-Heinz Füssl plädiert zur Einschätzung und Untersuchung von Innovationsvorgängen und Reformprozessen durch die Austauschteilnehmer:innen für die Distanz eines längerfristigen Zeitraums zwischen USA-Aufenthalt und Befragung (vgl. Füssl 1995, S. 329).
62 Vgl. Bungenstab 1970, S. 139.
63 Ebd., S. 164.
64 So lautet der Untertitel der Publikation.
65 Latzin 2005, S. 11.
66 So lautet der Titel der Publikation.
67 Latzin 2005, S. 14.

che Zugänge. Latzin kommt zu dem Ergebnis, dass das Kulturaustauschprogramm durch persönliche Kontakte, die aus den Austauschbegegnungen resultierten, sowie durch den Transfer von Wissen und Ideen einen hohen Einfluss auf die allmähliche Demokratisierung der jungen BRD hatte.

Während die Austauschprogramme der Reeducation-Maßnahmen bei Hein-Kremer, Bungenstab und Latzin einen Teil der Untersuchung ausmachen, stellen sie in der organisationsgeschichtlichen Studie des Juristen Henry J. Kellermanns[68] – von 1947 bis 1949 Leiter der Area Division for Occupied Areas und bis 1957 Direktor des Office of German and Austrian Public Affairs – den Mittelpunkt der Auseinandersetzung dar. Kellermann war maßgeblich an der Konzeption und Durchführung der Austauschprogramme zwischen den USA und der BRD beteiligt und publizierte 1978 seine Arbeit zum Kulturaustauschprogramm, in der er ein Kapitel dem Fulbright-Programm widmet. Für seine Untersuchung zog Kellermann Aussagen „hoher Beamter in Deutschland und in den Vereinigten Staaten“[69], institutionelle Evaluationen, Berichte und Briefe von Sponsor:innen und Teilnehmer:innen sowie staatlich geförderte Evaluationsstudien und Meinungsumfragen für die Messung des Erfolgs des Austauschprogramms heran. Er orientierte sich dabei weniger am politischen und sozialen Nutzen, sondern insbesondere am persönlichen Gewinn der Austauschteilnehmer:innen. Aus der Quellenauswertung zieht Kellermann das Resümee, dass eine beträchtliche Anzahl von Deutschen ihre Ansichten über die USA änderten, gemessen an konkreten Handlungen nach ihrer Rückkehr.[70] Kriterien für die Überprüfung solcher Veränderungen sind hier der Zuwachs an politischem Interesse, die Wertschätzung demokratischer Konzepte, das Verständnis der USA und ihrer Außenpolitik, das Bewusstsein für die bildungspolitischen, wissenschaftlichen und kulturellen Leistungen anderer Länder, das Gefühl der internationalen Zusammenarbeit, der Beitrag zu den gemeinsamen (westlichen) Verteidigungsanstrengungen und dergleichen.[71] Kellermann weist als einer der wenigen Forscher:innen in seiner Arbeit darauf hin, dass der unmittelbare Einfluss US-amerikanischer, aber auch britischer und französischer Umorientierungs- und Austauschprogramme nach dem Zweiten Weltkrieg häufig ignoriert werde und spricht sich dafür aus, die Reformbewegung der 1970er Jahre nicht etwa auf die Gründung des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1965, sondern noch früher zu datieren.[72]

Auch der Zeithistoriker Hermann-Josef Rupieper spricht den Austauschprogrammen unter OMGUS und HICOG eine „hervorragende Rolle“[73] zu. Er gibt in seiner Arbeit, die mit Beispielen aus den Gewerkschaften, der Kirche, dem Schul- sowie Universitätswesen und dem öffentlichen Dienst auf der institutionellen bzw. bürokratischen Ebene anzusiedeln ist, einen Überblick über den transatlantischen Austausch und analysiert hierzu mit Hilfe von Quellenbeständen aus den National Archives, mehreren US-amerikanischen Universitätsarchiven, dem deutschen Bundesarchiv sowie dem Hessischen Hauptstaatsarchiv Wiesbaden die Planung, Ziele und Durchführung der Demokratisierungspolitik der USA zwischen 1946 und 1952. Für das Austauschprogramm zieht Rupieper publizierte und nichtpublizierte Berichte verschiedener Amerikafahrer:innen heran um die „USA-Erfahrung“[74] nachzuvollziehen. Er berücksichtigt hierfür u. a. Reisen deutscher Abgeordneter, eines Soziologiestudenten und von

68 Henry J. Kellermann ist Deutsch-Amerikaner und 1937 emigriert (vgl. Latzin 2005, S. 18).
69 Vgl. Kellermann 1978, S. 209.
70 Vgl. ebd., S. 211.
71 Vgl. ebd., S. 211f.
72 Vgl. ebd., S. 210f.
73 Rupieper 1993, S. 420.
74 Ebd., S. 403

Hochschullehrern und zieht ein positives Fazit über die Austauscherfahrungen, indem er ihnen eine Möglichkeit zur Veränderung der bestehenden Strukturen beimisst.[75]

Der Historiker und ehemalige Geschäftsführer der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission Ulrich Littmann resümiert den Personenaustausch zwischen den USA und Deutschland zwischen 1923 und 1993 und rekonstruiert in dem Kapitel über die unmittelbare Nachkriegszeit, wie sich der Personenaustausch und das Fulbright-Programm strukturell unter OMGUS und HICOG entwickelten. Darüber hinaus zeichnet Littmann u. a. anhand von Quellen aus dem Fulbright-Archiv sowie US-amerikanischer und deutscher Archive und publizierter Reiseberichte die Entwicklungen einiger für den akademischen Wiederaufbau und somit auch für den transatlantischen Kulturtransfer wichtige Institutionen nach, bspw. die Neugründung des DAAD und die Arbeit der DFG und der Humboldt-Stiftung. Durch das Nachvollziehen der unterschiedlichen Stationen des pädagogischen Austauschs zwischen den USA und Deutschland werden die politischen, sozialen und wissenschaftlichen Entwicklungen beider Länder im 20. Jahrhundert verdeutlicht. Besonders relevant für die vorliegende Arbeit sind Littmanns Ausführungen zum Fulbright-Programm, in denen er zunächst die Entstehung der gesetzlichen Grundlage für das Programm in Verbindung mit der Biographie Senator J. William Fulbrights, dem Initiator und Namensgeber des Fulbright-Programms, darlegt. Daran anschließend vollzieht Littmann die Institutionalisierung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms nach und gibt Einblicke in die personellen und strukturellen Entwicklungen der Jahre 1952 bis 1993. An mehreren Stellen wird dabei auf Möglichkeiten verwiesen, „im deutsch-amerikanischen Austausch Reformen im deutschen Bildungswesen [...] zu diskutieren oder gar in Gang zu setzen“[76], die sich aus den gemeinsamen Bemühungen um den Wiederaufbau der akademischen Beziehungen immer wieder andeuten. Ausschließlich um das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm geht es in der Monographie „Begegnung mit dem Erziehungswesen der USA“ von den zwei ehemaligen Fulbright-Stipendiaten Gerhard Neumann und Gerhard Schellenberg, die einen wertvollen Erfahrungsbericht zum deutsch-amerikanischen Lehreraustausch darstellt. Neumann und Schellenberg liefern nicht nur ein Ergebnis fortlaufenden transatlantischen Erfahrungsaustauschs zwischen 1952 und 1959, sondern geben darüber hinaus Einblicke in die Abläufe des Austauschs sowie in die Reflexion des US-amerikanischen Erziehungswesens aus Sicht der deutschen Austauschlehrkräfte. Die Autoren erläutern zunächst u. a. den Aufbau und Ursprung, die Erziehungsziele, die Unterrichtsfächer mit den dazugehörigen Prüfungen, die Disziplin und die Strafmaßnahmen von Colleges und Public sowie Private High Schools der USA. Darüber hinaus arbeiten sie die Lernziele und -wege der verschiedenen Fachgebiete des US-amerikanischen Schulsystems auf und fokussieren ebenso die Erziehung der Schüler:innen zu US-amerikanischen Staatsbürger:innen. Die Erkenntnisse Neumanns und Schellenbergs hierzu zeichnen eine Erziehung der Schüler:innenschaft im Sinne des American Way of Life nach: Die Schüler:innen werden schon früh zu mehr Selbständigkeit erzogen, während sie wenig Kritik und harter Arbeit begegnen.[77]

Ausgenommen einiger Arbeiten, die hier vorgestellt wurden, bleibt der deutsch-amerikanische Kulturtransfer zumindest die Nachkriegszeit betreffend wenig beforscht. Zwar kommt ein Trend der Demokratisierungspolitik und damit einhergehend der Kulturpolitik der Besatzungsmächte in der Forschung der 1990er und 2000er Jahre auf. Das Kulturaustauschpro-

75 Vgl. ebd., S. 420.
76 Vgl. Littmann 1996, S. 122.
77 Vgl. ebd., S. 213f.

gramm wurde von mehreren Historiker:innen untersucht, jedoch verweisen die meisten dieser Studien aufgrund der zeitlichen Nähe darauf, dass die Demokratisierung Westdeutschlands mit größerer zeitlicher Distanz untersucht werden müsse. Gleichwohl wird jedoch immer noch strittig diskutiert, ob und wie man den Erfolg der Reeducation-Politik messen kann. Dasselbe gilt für die Forschung über die groß angelegten deutsch-amerikanischen Austauschprogramme, die i. d. R. die US-amerikanische, institutionelle Perspektive der Programme untersucht und dabei die Perspektive der einzelnen Teilnehmer:innen meist außer Acht lässt. Und auch das Fulbright-Programm selbst findet oft nur Erwähnung in Arbeiten, die sich mit der Reeducation oder dem Kulturaustauschprogramm auseinandersetzen. Bei Füssl, Paulus und Littmann wird das Fulbright-Programm zwar in den Fokus der Untersuchungen gerückt, jedoch steht hier der Studierendenaustausch und somit die Auswirkungen des Programms auf das westdeutsche Hochschulsystem im Vordergrund. Somit lässt sich den Forschungsstand auswertend zusammenfassen, dass der Lehrer:innenaustausch nur am Rande erwähnt wird. Auch methodisch weisen viele Wissenschaftler:innen darauf hin, dass es nicht ausreiche, lediglich die Quellen der Besatzungsmächte heranzuziehen. Viel mehr finden sich Plädoyers für biographische Ansätze[78], um den Kulturtransfer zwischen den USA und der BRD nachzuvollziehen. Diese Forderungen werden dabei jedoch selten eingelöst. Im Anschluss daran stellt eine Untersuchung des Fulbright-Lehrer:innenaustauschs unter stärkerer Berücksichtigung der reisenden Individuen als Mittler:innen im Zuge eines transatlantischen Kulturtransfers in den langen 1960er Jahren ein Desiderat dar. Hier knüpft die vorliegende Arbeit an, in dem sie die erfahrungsgeschichtliche Dimension des Fulbright-Programms für Lehrer:innen in den Fokus rückt.

1.2 Erkenntnisinteresse, Relevanz und Fragestellung

Die Inhalte und Ziele des Fulbright-Programms haben aus heutiger Sicht keinerlei Relevanz eingebüßt und weisen erhebliche Parallelen zur gegenwärtigen Debatte um die Internationalisierung deutscher Hochschulen und die daraus resultierenden Forderungen an die Lehrer:innenbildung[79] auf. Die Erschließung der historischen Entwicklung des Lehrer:innenaustauschs in die USA birgt eine wissenschaftliche Relevanz und zeigt auf, dass die Internationalisierung keine neue Forderung ist und der „Kontakt mit dem Fremden“[80] bereits in der Nachkriegszeit für die gewünschte Neugestaltung des westdeutschen Schulwesens genutzt wurde. Als Weiterentwicklung des Personenaustauschprogramms, welches Teil der Reeducation-Politik der alliierten Besatzung war, initiierte das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm durch die Auseinandersetzung deutscher Lehrer:innen mit dem Bildungssystem und den Kulturen der USA einen transatlantischen Bildungs- und Kulturtransfer. Die Auseinandersetzung mit den durch den Lehrer:innenaustausch initiierten Wissensbewegungen ermöglicht Erkenntnisse über und Rückschlüsse auf die zeitgenössischen gesellschaftlichen Verhältnisse, auf das Aushandeln der Haltungen und Wertvorstellungen zwischen der ‚neuen‘ und der ‚alten Welt‘ sowie das Verschieben von Grenzen des Sag- und Machbaren im alltagskulturellen und schulischen Raum. Die Reflexionen der vielfach neuartigen, teilweise als fremd empfundenen (Massen-)Medien, Jugendkulturen, Freizeitbeschäftigungen, Modetrends oder zwischenmenschlichen Umgangs-

78 Vgl. u. a. Füssl 1987; Latzin 2005.

79 Vgl. Empfehlungen zur Lehrerbildung der Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz 2013; Strategie der Wissenschaftsminister:innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland, Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2013.

80 Gippert & Kleinau 2014, S. 12.

formen legen dabei relevante Perspektiven auf die westdeutschen Normen der Nachkriegszeit frei.
Der Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit lässt sich durch unterschiedliche zeitliche Markierungen abstecken. Zunächst kann das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm selbst zur zeitlichen Eingrenzung herangezogen werden. Das Programm wurde am 18. August 1952 durch die Unterzeichnung des Fulbright Abkommens begründet. Nachdem das Abkommen durch eine geänderte Fassung am 20. November 1962 dahingehend geändert wurde, dass die Regierung der BRD fortan an den Kosten beteiligt war, kam am 11. Januar 1974 schließlich eine dauerhafte Neufassung zustande, die vor allem die Haushaltsplanung des Programms tangierte. Die serielle Quelle liegt innerhalb dieses Abschnitts für die Austauschjahre 1956/57 bis 1972/73 vor und grenzt den Untersuchungszeitraum damit zusätzlich ein. In Anbetracht der „völlig neuen Epoche“[81] nach dem Zweiten Weltkrieg kann auch durch Perspektiven der Geschichtsforschung auf den zu untersuchenden Zeitabschnitt geschaut werden. So sind die ‚kurzen 1950er Jahre‘ und die ‚langen 1960er Jahre‘ eine Zeit rasanter Veränderungen in wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, politischer sowie kultureller Hinsicht. Die langen 1960er Jahre erstrecken sich je nach Periodisierung von 1956/57 bis 1973/74[82], wobei das letzte Drittel der 1950er Jahre als „Auftakt einer sozialgeschichtlich epochalen Umbruchzeit“[83] gilt, der die Wiederaufbau-Ära beendet und den Aufbruch in die Modernisierung einläutet, der bis in das erste Drittel der 1970er Jahre anhält.[84]
Während des Untersuchungszeitraums unterlag das deutsche Schulwesen unterschiedlichen Entwicklungen. Es war zunächst, gezeichnet vom Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg, in der Zeit bis zur Gründung der BRD durch die Entnazifizierung und in den 1950er Jahren durch den Wiederaufbau bestimmt. In den langen 1960er Jahren folgte durch den Kalten Krieg und den Sputnikschock erneut eine Diskussion um Schulreformen[85], ausgelöst durch Etiketten wie die vermeintliche vom Theologen und Schulleiter Georg Picht und anderen postulierte „Bildungskatastrophe“[86]. Allmählich setzte eine Welle von Bildungsreformbestrebungen, u. a. in Form der Gesamtschuldebatte, ein, die durch den Diskurs um die 1968er-Bewegung noch verstärkt wurden und sich in die 1970er Jahre übertrug. Diese westdeutsche Bildungsreformära wurde von der Wissenszirkulation zwischen den USA und der BRD in der Nachkriegszeit maßgeblich beeinflusst. So konnte bereits Thomas Koinzer auf der Ebene politischer Akteur:innen anhand der „Amerikafahrer“ zeigen, wie die Idee der demokratischen Schule aus den USA in der BRD adaptiert wurde. Auch Henry J. Kellermann konstatiert bereits 1978, dass die Literatur über die Bildungsreformbestrebungen in der BRD den Einfluss der USA und den Austausch im Bildungsbereich im Zuge der Reeducation ignoriere.[87] Durch den US-amerikanischen Einfluss auf die deutsche Bevölkerung zur Zeit der alliierten Besatzung und während des Kalten Krieges veränderte sich auch die Kultur in der jungen BRD. Der Marshallplan führte zum sog. ‚Wirtschaftswunder‘, die deutsche Jugend orientierte sich an den US-amerikanischen Jugend- und Populärkulturen und die US-Massenkultur hielt Einzug in das Konsumverhalten und die Freizeitgestaltung der westdeutschen Bevölkerung. Das durch Radio-, Fernseh- und

81 Kaelble 2011, S. 81.
82 Vgl. zur Periodisierung Großmann & Miard-Delacroix 2018, S. 18f.
83 Schildt 1993b, S. 577.
84 Vgl. Kap. 5.
85 Bereits 1953 hatte sich der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen gegründet, um über Schulreformen zu beraten.
86 Picht 1964.
87 Vgl. Kellermann 1978, S. 211.

Plakatwerbung, Filme sowie Musik transportierte Amerikabild wurde auf einer Mikroebene ergänzt durch USA-Reisende, von denen viele die Teilnehmer:innen der unterschiedlichen Personenaustauschprogramme waren. Sie reisten in die USA mit Vorurteilen gegenüber der US-amerikanischen Kultur und kamen zurück mit Reaktionen auf und Reflexionen über den American Way of Life. So hatten die Austauschprogramme

> „einer beachtlichen Anzahl von Menschen, vor allem jungen Menschen, die Gelegenheit gegeben, sich nicht nur beruflich fortzubilden, sondern sich auch mit den Wirklichkeiten der westlichen Demokratie vertraut zu machen. Ihr Einfluß auf das politische und kulturelle Leben in Deutschland läßt sich nicht mit Zahlen messen, sollte jedoch nicht unterschätzt werden."[88]

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich einerseits auf die historische Entwicklung des Austauschs deutscher Lehrer:innen zwischen der BRD und den USA sowie die Genese des Fulbright-Programms in den USA und die Entstehung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms im Zuge der alliierten Reeducation-Politik nach dem Zweiten Weltkrieg. Andererseits sollen die transatlantischen Wissensbewegungen nachvollzogen werden, die in den Bildungs- und Kulturtransferprozessen durch die unmittelbare Auseinandersetzung deutscher Pädagog:innen mit dem Bildungssystem und der Kultur der USA sichtbar werden. Aus diesem Erkenntnisinteresse resultiert die Fragestellung, wie die Fulbright-Stipendiat:innen US-amerikanische pädagogische Ideen, Organisationsmodelle und Materialien von Schule und Bildung reflektierten und beurteilten und ob sie diese in ihre Berufspraxis nach dem Auslandsaufenthalt adaptierten. Zudem sollen die kulturellen Auseinandersetzungen mit dem American Way of Life und ihre identitätsstiftenden Funktionen – z. B. die Verstärkung eines positiven Amerikabildes oder die Annahme bestimmter kultureller Muster und Artefakte – betrachtet werden. Dieser Untersuchung liegt also die Frage zugrunde, wer die Akteur:innen des transatlantischen Kulturtransfers im Kontext des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms waren und welches Wissen sowie welche Artefakte durch die Austauschlehrkräfte als attraktiv und übertragbar angesehen wurden und warum. Um diese Wissensbewegungen zu untersuchen, werden folgende Fragen gestellt:

- Welche Ziele verfolgten die US-amerikanischen und deutschen Initiator:innen des Fulbright-Programms?
- Wie ist das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm und insbesondere der Lehrer:innenaustauch mit der Reeducation und Reorientation verbunden?
- Wie reflektierten die Austauschlehrkräfte ihre Begegnungen mit den Kulturen und dem Bildungssystem der USA? Was thematisierten sie, was blieb unerwähnt?
- Welche kulturellen Elemente des American Way of Life bewerteten die Austauschlehrer:innen positiv, welche lehnten sie ab und warum?
- Inwieweit planten die Austauschlehrkräfte die Adaption pädagogischer Ideen, Organisationsmodelle und Materialien von Schule und Bildung in ihre weitere Berufspraxis? Welche Rolle spielen dabei die Bildungsreformbestrebungen in der BRD?
- Wie sind Kulturaustausch und Bildungsreformen mit der Rezeption, Adaption und Negation der USA-Erfahrungen verschränkt?

Diesen Fragen wird sich insbesondere in Teil III der Arbeit gewidmet. Zuvor wird im folgenden Kapitel der Quellenkorpus dieser Arbeit dargelegt und kritisch reflektiert.

---

88 Bungenstab 1970, S. 163.

2 Quellenlage und -kritik

Da das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm für Lehrer:innen samt seiner kurz- und langfristigen Folgen bisher nicht bzw. nur in Ansätzen wissenschaftlich aufgearbeitet wurde, wurden für die vorliegende Studie zahlreiche Primärquellen herangezogen. Hauptsächlich stammen die ausgewerteten ungedruckten Quellen aus den Aktenbeständen des Archivs der deutschen Fulbright-Kommission in Berlin (FAB, im Folgenden „Fulbright-Archiv") sowie Quellen aus den Aktenbeständen der Kultusministerien, die im Staatsarchiv Hamburg, im Hauptstaatsarchiv Stuttgart sowie im Hessischen Hauptstaatsarchiv in Wiesbaden aufbewahrt werden.[89]

2.1 Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States

Die Hauptquelle, die die Grundlage dieser Arbeit darstellt, stammt aus dem Fulbright-Archiv[90] und existiert in Form von 215 ausgefüllten Fragebögen. Dieser Fragbogen trägt die Überschrift Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States91 und wurde von den Fulbright-Stipendiat:innen am Ende ihres USA-Aufenthalts ausgefüllt. Es handelt sich also um eine serielle Quelle im engeren Sinn, die „vom Urheber […] *bewusst* als fortlaufend und (mehr oder weniger) standardisiert im Auftritt entworfen worden ist."[92] Fragebögen werden – trotz einer gewissen Formtradition[93] – i. d. R. nicht als Quellengattung einheitlich definiert und finden bspw. in Handbüchern zum Geschichtsstudium nur selten Beachtung. Die Historiker Peter Becker und William Clark zählen Fragebögen (neben Protokollen, Berichten, Tabellen etc.) zu sog. Little Tools of Knowledge. Die scheinbar selbstverständliche Natur solch administrativer Instrumente führte lange Zeit zu einer Vernachlässigung dieser Quellen durch Historiker:innen.[94] Die Fragebögen, die die Auswertungsgrundlage dieser Arbeit darstellen, wurden angefertigt, um bestimmte Daten systematisch auszuwerten. Jedoch wurden sie nicht zur Erfassung serieller Rohdaten herangezogen, sondern zielten auf das Individuum und seine Erfahrungen. Diese Auswertung konzentriert sich auf den Zeitraum direkt nach dem Austauschjahr, in dem die jeweiligen Fragebögen ausgefüllt wurden. Zudem waren die Fragebögen für den Gebrauch innerhalb der Institutionen, der deutschen Fulbright-Kommission sowie dem U. S. Office of Education, gedacht. Die Reports weisen somit eine Ambivalenz in ihrer Funktion auf: Sie wurden einerseits ohne Veröffentlichungsabsichten verfasst, andererseits haben sie durchaus einen Berichtscharakter für die interne Auswertung innerhalb des Fulbright-Programms. Hier zeigt sich bereits eine der wesentlichen Funktionen von Fragebögen. Sie regeln, wie das zu Erfassende zu verzeichnen ist und

89 Darüber hinaus war im März 2020 eine Archivrecherche in den National Archives in Washington, D. C. geplant, die aufgrund der Restriktionen im Zuge der COVID-19-Pademie leider ausfallen musste.

90 Die Recherche im Fulbright-Archiv ist vor allem dadurch erschwert, dass der Bestand durch mehrere Umzüge zunächst von Bonn nach Berlin und mehrmals innerhalb Berlins einige Lücken aufweist und es in der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission keine für die Pflege des Archivs zuständige Person gibt. Die Handhabung des Bestandes ist jedoch recht unkompliziert, da die Ordnerrücken des zu untersuchenden Zeitraums handschriftlich beschriftet und mit dem jeweiligen Austauschjahr und einheitlichen Abkürzungen zu den unterschiedlichen Austauschprogrammen versehen sind.

91 Im Folgenden auch als „Reports" bezeichnet.

92 Jopp & Spoerer 2017, S. 12; Hervorh. im Original.

93 Vgl. Bernfeld 1931/1978.

94 Vgl. Becker & Clark 2001, S. 1.

gleichzeitig bestimmen sie, was erfasst wird. Sieht man Fragebögen als Techniken der Wissensproduktion an, lohnt es zunächst zu überprüfen, wie und ob sich in der Forschung mit ihnen auseinandergesetzt wird. Fragebögen werden hier häufig auch als Formulare oder Vordrucke bezeichnet. In der soziologischen sowie der Geschichtsforschung lassen sich einige wenige Aufsätze finden, die sich eingehend mit Formularen bzw. Vordrucken beschäftigen. Peter Becker bspw. vollzieht die Genealogie des Formulars nach und erläutert, dass das Formular in der Nachkriegszeit „eine erstaunliche Karriere“[95] machte, die er vor allem auf den Anstieg der Verwaltungstätigkeit des Wohlfahrtsstaats zurückführt.[96] Einen weiteren Einblick in die Funktion von Formularen bzw. Vordrucken unabhängig von ihrem Verwendungskontext bietet der Soziologe Rainer Paris in seinem Essay „Soziologie des Formulars“, in dem er Formulare definiert als

> „einfach ein Stück Papier, das in tausenden Exemplaren vorliegt und in bestimmter Weise beschriftet ist: Linien, die sich zu Feldern ordnen, in denen Informationen oder Angaben eingetragen werden sollen, einfache schriftliche Fragen, die Antworten erheischen. Häufig sind die möglichen Antworten bereits vorgegeben, mit Kästchen, die nur noch angekreuzt werden müssen. [...] Kurzum: Das Formular ist standardisierte Schriftlichkeit, ein Mittel der Erhebung und Dokumentation von Informationen [...].“[97]

Während er die Sachverhältnisse und die damit einhergehenden Machtfiguration darlegt, welche „vom beauftragten »Konstrukteur« oder Entwerfer des Formulars über die verschiedenen Entscheidungsinstanzen der Einführung bis zu den [...] Sachbearbeiter[n] und betroffenen Klienten“[98] führt, legt Paris ein System indirekter Machtbeziehungen offen. Folglich filtern die Fragen samt auszufüllenden Linien oder freigehaltenen Flächen zum einen die Wahrnehmung der komplexen Geschehnisse und strukturieren zum anderen die Wahrnehmung während des Ausfüllens so, dass die Realität außerhalb des Vordrucks unter Umständen ausgeklammert wird.[99] Die vorgedruckten Fragebögen üben also durch Rubriken, Fragestellungen und vor allem auch durch den vorgesehenen Platz zum Ausfüllen Macht auf die Ausfüllenden, im Fall der vorliegenden Quellen die Fulbright-Stipendiat:innen, aus.[100]

Die Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States wurden in Zusammenarbeit der Programmmitarbeiter:innen aus dem U.S. Office of Education in Washington, D.C. und der deutschen Fulbright-Kommission in Berlin konzipiert. Das U.S. Office of Education war bis 1984 mit der Administration des Fulbright-Programms für Lehrer:innen betraut und unterlag der Führung des U.S. Department of Health, Education and Welfare[101]. Dieses Department ist auf dem Fragebogen als Adressat in der oberen rechten Ecke angegeben. So lässt sich auch die Überlieferung der Quelle nachvollziehen, die zunächst dem besagten Department zugesandt und schließlich gebündelt an die deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission in Berlin geschickt wurde. Die Fragebögen gab es auch für die anderen binationalen Fulbright-Programme für Lehrer:innen. Sie wurden für jedes teilnehmende Land in Kooperation mit der jeweiligen binationalen Kommission angepasst. Spezifisch für die vorliegenden Fragebögen und somit

95 Becker 2009, S. 291.

96 Vgl. ebd.

97 Paris 2005, S. 189f.

98 Ebd., S. 191.

99 Vgl. ebd.

100 Nur selten nutzten die Austauschlehrer:innen ein weiteres Blatt oder die Rückseite, um den ausgeschöpften Platz zum Ausfüllen zu erweitern.

101 Das U.S. Department of Health, Education and Welfare existierte in seiner Form von 1953-1979, danach wurde es aufgeteilt in das U.S. Department of Education und das U.S. Department of Health and Human Services.

den deutsch-amerikanischen Transfer waren vor allem Fragen nach der Anzahl und dem Wert der Besuche in unterschiedlichen US-amerikanischen Bildungsinstitutionen. Auch Fragen nach Vorträgen oder Publikationen während des USA-Aufenthalts deuten die Funktion des Austauschs im Hinblick auf die Reeducation und Reoriention an. Nicht zuletzt sind es vor allem die Fragen der Fragebogenrubrik Evaluation, die Aufschluss über den Transfer zwischen den beiden Nationen geben, bspw. die Frage nach sog. misconceptions auf beiden Seiten des Austauschs.
Die insgesamt 215 Reports liegen für die Austauschjahre 1956/57 bis 1972/73 vor und weisen dazwischen einige Lücken auf. Die Funktion der Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States war zweigeteilt: Einerseits bot die erste Seite die Möglichkeit einen Überblick über die Austauschteilnehmer:innen, ihrer Herkunft und ihrer Gastschule zu generieren. Andererseits boten die vielen Fragen in den Reports Rückschlüsse auf die (Be-)Wertung des Orientierungsprogramms durch die Stiftung, auf das Engagement der Stipendiat:innen vor Ort, die Erfahrungen an der Gastschule und die Reflexionen der Austauschlehrkräfte über die US-amerikanische Kultur. Auf Grundlage dieser Informationen konnte evaluiert werden, inwiefern das Programm zum übergeordneten Ziel des Fulbright-Programms, der Stärkung der internationalen Verständigung, beigetragen hat. Darüber hinaus konnten Verbesserungen am Programm vorgenommen werden. Letztere Funktion lässt sich auch dadurch nachweisen, dass im Fulbright-Archiv in Berlin eine Vielzahl von Berichten archiviert ist, in denen die jeweiligen ausgefüllten Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States zusammengefasst sind. Diese Reports on the Teacher Exchange Program Between the United States and Germany beinhalten implizite Funktionen, die durch Anmerkungen zu Verbesserungen des Programms als Folge der Eindrücke und Bewertungen der Stipendiat:innen zu Tage treten. Der Fragebogen ändert sich ab dem Austauschjahr 1961/62.

Fragebogen bis 1960/61

Die erste Version des Fragebogens[102], die bis zum Austauschjahr 1960/61 von den Stipendiat:innen auszufüllen war, ist sieben Seiten lang. Auf der ersten Seite werden die persönlichen Angaben der Austauschteilnehmer:innen abgefragt: *Name*, *Date of Report*, *Home Adress*, *Period spent in the United States*, *Location* und die Frage danach, ob der:die Stipendiat:in schon einmal zuvor in den USA gewesen ist. Für den Fall, dass diese Frage mit „Yes" beantwortet wird, wird darunter nach dem Datum des vorigen USA-Aufenthalts gefragt. Die folgenden Seiten sind in Fragebogenrubriken eingeteilt, die jeweils mit Überschriften versehen sind. Diese sind *Background Information*; *Orientation*; *Reception by your Host School*, *Placement and Teaching Assignment; Activities while in the United States; Evaluation* und *Comments or Suggestions.*

Die Fragen der Reports sind auf mehreren Ebenen bedeutsam. Die persönlichen Angaben der Austauschteilnehmer:innen erlauben eine statistische Übersicht der Teilnehmenden. Die Fragebogenüberschriften *Activities while in the United States, Evaluation* und *Comments or Suggestions* sind für das Erkenntnisinteresse die relevantesten. Erstere hilft dabei zu rekonstruieren, wie die Stipendiat:innen in den American Way of Life, in das Community Life sowie in Auftritte und Club-Aktivitäten eingebunden waren. All diese Tätigkeiten geben Aufschluss darüber, inwieweit die Austauschlehrkräfte in Kontakt kamen mit ihren Mitmenschen vor Ort. So lässt sich nachvollziehen, welchen kulturellen Aspekten der US-amerikanischen Lebensweise sie begegnet sind, welche Gruppierungen, Vereine oder (Bildungs-)Institutionen sie kennengelernt haben und wie sie durch bestimmte Themen bspw. durch gehaltene Vorträge einen kulturellen Austausch ange-

102 Siehe Anhang.

stoßen haben. Die Fragebogenrubrik *Evaluation* bietet einen expliziten Einblick in die Wahrnehmung der Stipendiat:innen. So zeigen die Antworten hier zum einen, welche Aspekte der US-amerikanischen Lebensweise ihnen neu waren und ob sie ihre Meinung über einige dieser Aspekte durch ihren USA-Aufenthalt zum Positiven oder Negativen geändert haben.

Fragebogen ab 1961/62
Der überarbeitete Fragebogen[103], der ab dem Austauschjahr 1961/62 am Ende des USA-Aufenthalts auszufüllen war, ist sechs Seiten lang. Auch er fragt auf der ersten Seite zunächst nach persönlichen Angaben der Austauschteilnehmer:innen: *Name*, *Date of Report*, *Home Adress*, *Period spent in the United States* und *Location*. Die Frage nach einem zuvor erfolgten USA-Aufenthalt in der Vergangenheit entfällt. Stattdessen ist nun bereits auf der ersten Seite eine vorgedruckte Tabelle angelegt, die nach der Unterrichtstätigkeit der Stipendiat:innen fragt: *Level* (*Elementary*, *Secondary* oder (*Junior*) *College*), *Grades*, *Hours per week* und *Number of Pupils*. Auch in dieser Version des Fragebogens sind die folgenden Seiten mit Fragebogenrubriken versehen. Diese haben folgende Überschriften: *Background Information*; *Reception by your Host School, Placement and Teaching Assignment; Activities while in the United States; Evaluation; Additional Comments or Suggestions* und *Follow-up Plans.* Die Fragebogenrubrik *Orientation* entfällt, jedoch gibt es nun die neue Überschrift *Follow-up Plans*.

2.2 Dimensionen der Austauscherfahrungen in den Berichten der Fulbright-Stipendiat:innen

Im Folgenden werden die Reports anhand der Dimensionen der Austauscherfahrungen und den relevanten Fragebogenkategorien und Fragen dargelegt. So ergibt sich ein klareres Bild von der Quelle und ihrer Bedeutung für das Erkenntnisinteresse. Die intensive Auseinandersetzung mit dieser Quelle hat unterschiedliche Gründe. Sie bietet sowohl einen Überblick über die Austauschteilnehmer:innen und zugleich einen qualitativen Zugang zu dem in der vorliegenden Arbeit anvisierten Kulturtransfer, der über das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm initiiert und angeregt wurde. In der Geschichtsforschung ist nach wie vor umstritten, ob die US-amerikanische Reeducation-Politik ein messbarer Erfolg war[104] und diese Skepsis gilt auch den Austauschprogrammen dieser Zeit. Ellen Latzin stellt zurecht fest, dass die

> „bisherige Forschung […] sich wohl aus praktischen Gründen überwiegend auf die amerikanisch-institutionelle Perspektive des Programms konzentriert und dabei einen grundlegenden Aspekt weitgehend außer Acht gelassen [hat]: die Perspektive der deutschen Teilnehmer und damit die erfahrungsgeschichtliche Dimension des Programms."[105]

Diese erfahrungsgeschichtliche Dimension lässt sich mithilfe der Reports, genauer durch die Analyse und Interpretation der Antworten der Austauschteilnehmer:innen, (re-)konstruieren. Die Austauscherfahrungen der Fulbright-Stipendiat:innen setzen sich aus unterschiedlichen Dimensionen zusammen, vor allem durch persönliche Erfahrungen sowie berufliche Erfahrungen. Die persönlichen Austauscherfahrungen reichen von kulturellen und (gesellschafts-)politischen Lebensbedingungen bis hin zum gesellschaftlich-sozialen Gefüge der ‚fremden' Gesellschaft. Die beruflichen Erfahrungen werden innerhalb der ‚fremden' Schule gesammelt. Diese Eindrücke wer-

103 Siehe Anhang.
104 Vgl. Gassert 1999, S. 531.
105 Latzin 2005, S. 22.

den auf drei unterschiedlichen Ebenen wahrgenommen, die sich angelehnt an Wolfgang Mitter[106] auf einer Mikroebene des Schulalltags, einer Makroebene der Bildungspolitik und in der „Gesamtheit des Denkens und Handelns, das die pädagogische Öffentlichkeit kennzeichnet"[107] befinden können. Die Mikroebene des Schulalltags untergliedert sich in die Schule als Ort, dazu zählt z. B. die Architektur, die Größe und die Ausstattung der Gebäude und der dazugehörigen Flächen, und die Schule als Institution samt ihrer Schüler:innenschaft, dem Kollegium, der didaktischen Konzepte, dem pädagogischen Verständnis etc. Die Makroebene der Bildungspolitik schlägt sich u. a. in den Beschäftigungsbedingungen US-amerikanischer Lehrer:innen, dem Aufbau des Schulsystems und den bildungspolitischen Debatten der jeweiligen Zeiträume nieder. Mit der „Gesamtheit des Denkens und Handelns"[108] sind besonders dem US-amerikanischen Erziehungswesen übergeordnete Diskurse gemeint, wie bspw. der US-amerikanische Erziehungsoptimismus.[109]
Die unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen können sich zwar gegenseitig beeinflussen, sie müssen jedoch nicht zwingend einheitlich sein: So kann bspw. ein:e Austauschteilnehmer:in positive persönliche Erfahrungen machen, aber das Schulsystem oder die Gastschule negativ bewerten und umgekehrt. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, die Erfahrungsdimensionen (persönlich und beruflich) getrennt voneinander zu analysieren. Hierfür sind einige Fragen aus den Reports besonders geeignet:
In der Fragebogenrubrik *Reception by your Host School, Placement and Teaching Assignment*, die in beiden Versionen des Fragebogens vorkommt, lassen sich gleich mehrere Aussagen über die berufliche Erfahrungsdimension ausmachen. Im Fragebogen bis zum Austauschjahr 1960/61 sind das folgende Fragen:

- Recognizing that there are a number of practical factors which affect the assignment of any teacher, do you consider that your assignment was reasonably good in terms of your subject field and the age level of your pupils? If you have checked „No" above or if you have further comments on regarding your teaching assignment, please note them.
- Were advance preparations made for you by the school?
- Were you made to feel welcome by the staff of the school?
- Was a faculty member assigned to help you?
- Did the principal or supervisor give as much help as you needed with your teaching duties?
- What major difficulties did you encounter in adjusting to the schools of the United States?
- In der Fragebogenversion ab dem Austauschjahr 1961/62 sind es stattdessen diese Fragen, die in die Auswertung einfließen:
- Recognizing that there are a number of practical factors which affect the assignment of any teacher, do you consider that your assignment was reasonably good in terms of your subject field and the age level of your pupils?
- Did you encounter any major difficulties in adjusting to the schools of the United States? If so, please explain.

Die Fragen zielen auf die Wahrnehmung der Gastschule ab, der Fokus liegt sowohl auf der Zuordnung zur Schule unter Berücksichtigung der Unterrichtsfächer und dem Altersgrad der Schüler:innen als auch auf den Vorkehrungen und der Betreuung durch die Gastinstitution.

106 Wolfgang Mitter war 1966 als Professor der Pädagogischen Hochschule Lüneburg und als sog. Amerikafahrer für eine Studienreise in den USA (vgl. Koinzer 2011, S. 64, 69f., 99).

107 Mitter 2007, S. 94.

108 Ebd.

109 Vgl. Fraenkel 1970, S. 11.

Auch die Fragebogenrubrik *Activities while in the United States* ist Teil beider Fragebogenversionen und lässt Rückschlüsse auf die beruflichen Eindrücke der Austauschlehrkräfte zu:

- How many schools, other than those to which you were assigned, have you visited? Please comment on the values of such visits to you.
- How many speeches have you made to American groups? Please state to what groups you spoke, and give the subject of your talks. If the number is too great to list in this space, please furnish the additional information on the reverse side of this sheet.
- Have you written any articles or letters about your experience in the United States which have been published or accepted for publication in your own country? (If „Yes," please state briefly the title, name of publication and the subject.)
- Have you participated in any school or community activities, other than those mentioned above, which have contributed to your personal or professional development or which have furthered the aims of the exchange program? These activities might include direction of dramatic or musical groups, appearances on radio or television programs, special class projects shared with the school and community, judging competitions, etc.[110]

Die Auseinandersetzung mit dem US-amerikanischen Schulsystem und Erziehungswesen wird hier durch die Frage nach Besuchen anderer Bildungs- und Erziehungsinstitutionen und die Einschätzung dieser Besuche abgefragt. Die Fragen nach gehaltenen Reden bzw. Vorträgen gibt Einblicke darüber, zu welchen inner- und außerschulischen Gruppen sich die Austauschteilnehmer:innen Kontakt hatten und welche Themen in diesen Begegnungen von Belang waren. Durch die Frage nach Publikationen der Stipendiat:innen kann rekonstruiert werden, durch welche Beiträge diese in (Fach-)Diskursen mitwirkten.

Derselben Überschrift ist eine Frage zugeordnet, die wiederum relevant für die persönliche Erfahrungsdimension ist:

- During the course of your stay in the United States, how many different homes have you visited?

Die Anzahl der besuchten Haushalte in den USA kann aufzeigen, wie groß der Kreis der Menschen war, mit denen die Austauschlehrer:innen während ihres Aufenthalts Kontakt hatten und wie gut sie in die *Community* eingebunden waren.

Die größten Einblicke in die persönliche Erfahrungsdimension bietet die Rubrik *Evaluation*. Diese ist diejenige, die sich zwischen den beiden Fragebogenversionen am gravierendsten unterscheidet. Im Folgenden werden zunächst die Fragen aus dem Fragebogen bis zum Austauschjahr 1960/61 vorgestellt und im Anschluss die aus der Version ab dem Austauschjahr 1961/62.

Erste Fragebogenversion bis zum Austauschjahr 1960/61:

- There were undoubtedly some important aspects of life in the United Sates about which you had little or no information before coming to this country. Have you gained a clearer understanding regarding some of these aspects? If so, what are they?

110 Dies ist die einzige Frage der Rubrik *Activities while in the United States*, die lediglich im Fragebogen ab dem Austauschjahr 1961/62 enthalten ist.

- Has your opinion regarding some aspects of life in the United States changed favorably as a result of your stay? Please indicate specifically those subjects or issues upon which your opinion has changed.
- Has your opinion regarding some aspects of life in the United States changed unfavorably as a result of your stay? Please indicate specifically those subjects or issues upon which your opinion has changed.

Der Fokus dieser Fragen liegt auf den Eigenschaften der US-amerikanischen Lebenweise. Zunächst wird nach solchen gefragt, die vor der Ankunft noch unklar gewesen waren und durch den Aufenthalt klarer geworden sind. Die weiteren Fragen geben Aufschluss darüber, ob sich die Meinung zu diesen Eigenschaften zum Positiven oder Negativen durch den Aufenthalt in den USA verändert hat.

Zweite Fragebogenversion ab dem Austauschjahr 1961/62:

- Please list the more striking misconceptions you have heard about the United States before leaving your home country and tell how your educational exchange experience may contribute to clearing up such misconceptions after your return home.
- Please list the more striking misconceptions of your native country you encountered in the United States, if any, and describe any instances in which your activities may have contributed to clearing up such misconceptions.

Durch die Überarbeitung liegt der Fokus nun mehr auf den sog. misconceptions, die vor der Abreise in die USA vorlagen und dem Beitrag der Austauschteilnehmer:innen, diese nach der Rückreise in die BRD aufzuklären. Die zweite Frage erweitert dies um die Umkehrung, also welche misconceptions über die BRD und ihre Gesellschaft in den USA herrscht und wie die Austauschlehrer:innen dazu beigetragen haben, diese aufzuklären. Der Terminus misconception lässt sich nur mit einem Bedeutungsverlust ins Deutsche übersetzen, wobei Termini wie „Fehlkonzept“ oder „Fehlvorstellung“ der Bedeutung am nächsten kommen. Es handelt sich um einen Begriff ohne theoretischen Bezugsrahmen und ohne Verbindung zum Vokabular oder zu Konzepten der Reeducation.

In den Aktenbeständen des Bundesarchivs Koblenz, des Fulbright-Archivs sowie der Kultusministerien Hamburgs und Hessens aus den jeweiligen Landesarchiven befinden sich weitere Quellen, die der Rekonstruktion des Fulbright-Programms und der Untersuchung des deutsch-amerikanischen Kulturtransfers durch den Lehrer:innenaustausch dienlich sind. In den Beständen der oben genannten Kultusministerien gibt es vor allem Dokumente aus dem Schriftverkehr zwischen dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) und der Fulbright-Kommission sowie den jeweiligen Schulen und Schulbehörden und den Bewerber:innen, ebenso im Bundesarchiv Koblenz. Des Weiteren liegen Informationsschreiben vom U.S. Office of Education im Fulbright-Archiv, in denen über die Richtlinien des Lehrer:innenaustauschs informiert wird, darunter Voraussetzungen und Auswahlkriterien, Bewerbungsverlauf und Vergütung. Weitere relevante Quellen aus dem Fulbright-Archiv sind die Jahresberichte der Fulbright-Kommission, die ab dem ersten Austauschjahr 1953/54 vorliegen. Hinzu kommen 38 Briefe, die ein Teil der Austauschlehrkräfte der Fulbright-Kommission während ihres USA-Aufenthalts zusandte und die weitere Einblicke in die Austauscherfahrungen der deutschen Lehrkräfte bieten. Als gedrucktes Quellenmaterial erwiesen sich die Quelleneditionen „Dokumente zur Deutschlandpolitik“[111]

111 Bundesministerium des Innern 1992.

und „Germany 1947-1949. The Story in Documents“[112] als unverzichtbar. In der Sekundärliteratur fanden sich bei der systematischen Sichtung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften Hinweise auf einen Spezialdiskurs zum deutsch-amerikanischen Kulturtransfer.[113] Auch Einzelpublikationen, wie bspw. die 1961 von den zwei ehemaligen Fulbright-Stipendiaten Gerhard Neumann und Gerhard Schellenberg publizierte Monographie „Begegnung mit dem Erziehungswesen der USA“ stellen Diskursfragmente dar, die zur Erschließung der hier anvisierten Fragestellung beitragen können.

2.3 Quellenkritische Reflexionen

Die Erschließung von Reiseberichten ist in der Historischen Bildungsforschung nicht nur selten, sondern erscheint methodisch sehr heterogen.[114] Auch der Umgang mit autobiographischen Zeugnissen existiert in der bildungshistorischen Forschung[115] häufig „methodisch naiv“, um dem Wortlaut Wolfgang Gipperts und Elke Kleinaus zu entsprechen.[116] Daraus ergibt sich die Forderung nach einer soliden quellenkritischen Reflexion.[117] Vor diesem Hintergrund ist es geboten, an die erfolgte Quellenkritik einige Reflexionen über die Art der vorliegenden Quellen und ihre methodische Erschließung anzuschließen. Trotz des großen Potentials der Quelle gilt es wie bei jedem quellenkritischen Zugang auch die eventuellen Problematiken oder Leerstellen der Hauptquelle nicht aus dem Blick zu verlieren. Um das Quellenmaterial „hinsichtlich seiner Intention zu reflektieren“[118] muss die Authentizität ihres Inhalts insofern infrage gestellt werden, als dass die Reports an das U. S. Department of Health, Education and Welfare adressiert waren. Daraus leitet sich die Vermutung ab, dass die persönlichen Erfahrungsberichte der Stipendiat:innen unter Umständen positiver oder gar verherrlichend dargestellt wurden. Dies auch aus dem Grund, dass die Stipendiat:innen die Reports nutzten, um ihre Dankbarkeit für das Stipendium auszudrücken. So steht die Frage der sozialen Erwünschtheit immer mit im Zentrum der Auseinandersetzungen mit der Hauptquelle. Deswegen ist die Abhängigkeit der Austauschlehrkräfte gegenüber den am Fulbright-Lehrer:innenaustausch beteiligten Organisationen zu berücksichtigen, die beim Verfassen der freien Berichte und Briefe, und vermutlich noch viel mehr beim Ausfüllen der Fragebögen, eine Rolle gespielt haben kann, wenngleich keinerlei Anhaltspunkte für eine Zurückhaltung in den Reflexionen der Austauschlehrkräfte in den Quellen zu finden sind.

2.3.1 Reiseberichte als Medium des Kulturtransfers

Die Antworten aus den Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States und die frei verfassten Berichte der Fulbright-Austauschlehrkräfte können als Reiseberichte, welche als zentrales Medium des Kulturtransfers gelten, gelesen werden.[119] Reisen wird hier zunächst als kulturelle Praxis verstanden. Reiseberichte sind wiederum das schriftliche Ergebnis von Reisen, publiziert oder archiviert, und verbreiten Wissen über Grenzen hinweg.[120] Sie sind immer auf die (zum Zeitpunkt der Verschriftlichung) aktuelle Wirklichkeit bezogen

112 Department of State 1950.
113 Dieser fand in der Zeitschrift Bildung und Erziehung statt.
114 Vgl. Kesper-Biermann 2011, S. 251.
115 Für eine Übersicht zur Biographieforschung in der Historischen Pädagogik vgl. Glaser & Schmid 2006.
116 Gippert & Kleinau 2014, S. 35; vgl. auch Depkat 2015.
117 Vgl. Gippert & Kleinau 2014, S. 35.
118 Vgl. Glaser 2013, S. 371.
119 Vgl. Bauerkämper et al. 2004, S. 25.
120 Vgl. Struck 2004, S. 165.

und finden deshalb als historische Quelle in der Geschichtsforschung wie auch als Gattung in der (Historischen) Literaturwissenschaft Anwendung. In beiden Disziplinen sind sie jedoch nicht klar definiert, was letztendlich vor allem auf die lange Entwicklung von Reisebeschreibungen und -literatur und die daraus resultierende Vielfalt der Texte zurückzuführen ist. Einer literaturwissenschaftlichen Definition von Reiseberichten steht u.a. der Kontrast zwischen nichtliterarischer (bzw. funktionaler) und literarischer (bzw. nicht-funktionaler) Reisebeschreibung im Wege.[121] Peter J. Brenner versucht diese vermeintliche Widersprüchlichkeit aufzulösen, indem er erklärt, dass Reiseberichte – so wie alle anderen Texte, die soziale Funktionen übernehmen wollen – auf Handlungspraktiken Bezug nehmen und ihnen somit eine „gesellschaftliche Konstituente eingezogen"[122] sei. Der Romanist Friedrich Wolfzettel schildert die Probleme bei einer Gattungsdefinition von Reiseberichten so, dass sie meist narrative Inszenierungen von Fremderfahrungen sind, die durch den:die Verfasser:in zunächst geordnet, „selbst interpretiert und zugleich im Sinne einer Lenkung der Leseerwartung zubereitet"[123] wurden. Demnach sind Reiseberichte keine Beschreibungen von Wahrnehmungen, sondern sie präsentieren „eine organisierte, konstruierte Wirklichkeit"[124]. In der Englischen Literaturwissenschaft nähert sich Barbara Korte dem Reisebericht als Gattung an. Ihr zufolge werden Reiseberichte hauptsächlich herangezogen um „Wahrnehmung und Darstellung nationaler Andersartigkeit"[125] zu untersuchen, weil sie hermeneutische Prozesse wiedergeben, „Prozesse des Verstehens oder auch des Nichtverstehens von Kultur(en)"[126]. Für die Untersuchung kultureller Transfers bedeute das die Möglichkeit von Einblicken in die kulturspezifischen sowie persönlichen Denk- und Wahrnehmungsmuster von Reisenden.[127]

Reiseberichte als historische Quelle anzuerkennen wurde und wird immer wieder diskutiert. Dabei erweist sich vor allem die Tatsache, dass Reiseberichte unzähligen individuellen und überindividuellen Einflussfaktoren unterliegen, als problematisch. Die Lösung scheint eine strenge methodische Kontrolle zu sein, damit Aussagen auf deren Grundlage getroffen werden können.[128] Darüber hinaus werden Reiseberichte als „kulturgeschichtliche Zeugnisse"[129] zur Rekonstruktion von Fremdheitserfahrungen genutzt. Sie bieten Einblicke in die kulturellen Begegnungen mit dem ‚Fremden' und lassen zugleich Reflexionen über ‚Heimat' zu.

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Hauptquelle ist eingeschränkt als Reisebericht zu lesen. Zwar geben die Reports Einblicke in die Begegnung mit dem ‚Fremden' und lassen viel Raum für die Reflexionen darüber, jedoch sind sie keine fiktiven (Prosa-)Texte, die zur Information über das bereiste Land verfasst werden. Allein die Tatsache, dass es sich um Fragebögen handelt, widerspricht vermeintlich dieser klassischen Sicht auf die Gattung des Reiseberichts. Trotzdem dienen die Antworten der Stipendiat:innen durchaus der Rekonstruktion der Fremdheitserfahrung und deuten Transferprozesse an. Schließlich fragen die Reports nicht explizit bspw. nach Elementen der US-amerikanischen Kultur oder dem Aufbau des Erziehungswesens, sondern nach Eindrücken der Reisenden, aus denen sich kulturelle Identitäten und die Auseinandersetzung mit ‚fremden' kulturellen Eigenschaften herauslesen lassen.

---

121 Vgl. Jendricke 1988, S. 72; Brenner 1991, S. 4.
122 Brenner 1991, S. 6.
123 Wolfzettel 2003, S. 4.
124 Ebd., S. 5.
125 Korte 1996, S. 3.
126 Ebd., S. 9.
127 Vgl. ebd.
128 Vgl. Brenner 1991, S. 7.
129 Korte 1996, S. 3.

Dem Konzept der ‚Fremdheit' nähern sich zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen unter Verwendung diverser Zugangsweisen an. Für die Erforschung von Kulturtransfers ist der Begriff der Fremdheitskonstruktion aus der interdisziplinären Fremdheitsforschung aufschlussreich. Hier werden Fremdheitskonstruktionen als „[…] intentionale gesteuerte Fremddarstellungen von Menschen, Kulturen, Subkulturen oder Sachen, die deren Ansehen oder Selbstwert zu schwächen, pervertieren oder liquidieren suchen"[130] definiert. Zudem seien sie das Resultat von Vorurteilen.[131] Gippert und Kleinau stellen zudem fest, dass sich das Spektrum des Umgangs mit dem ‚Fremden' bzw. der ‚fremden' Kultur „[…] zwischen gegenseitigem Verständnis, Aneignung, und Identifikation, Bestätigungen, Neuerungen und Umorientierungen, aber eben auch Abgrenzung und Ausgrenzung […]"[132] bewege. Sie weisen zurecht auch darauf hin, dass der Versuch einer näheren Bestimmung des ‚Fremden' zu Problemen führe.[133] Bei der Annäherung an den Begriff wird jedoch klar, dass es sich bei dem ‚Fremden' stets um eine Konstruktion des wahrnehmenden Subjekts handelt, die aus der Interpretation von Andersheit und Differenz resultiert.[134] Folglich ist die Einschätzung von Personen, Kulturen, Dingen als ‚fremd' an die Definition des ‚Eigenen' gekoppelt.

2.3.2 Erschließung autobiographischer Zeugnisse

Die herangezogenen Quellen können als autobiographische Zeugnisse und somit als Quellen der Biographieforschung[135] sowie als Ego-Dokumente gelesen werden. Bereits 1958 erwähnte Jacob Presser, ein Historiker aus den Niederlanden, den Begriff des Ego-Dokuments, in dem „ein ego sich absichtlich oder unabsichtlich enthüllt oder verbirgt"[136]. Der deutsche Historiker Winfried Schulze erweiterte deswegen 1996 die Definition über klassische Selbstzeugnisse hinaus um „Befragungen oder Willensäußerungen im Rahmen administrativer, jurisdiktioneller oder wirtschaftlicher Vorgänge"[137]. Folglich werden die Reports als Ego-Dokumente gelesen, die Winfried Schulze zufolge Aussagen liefern

> „über die freiwillige oder erzwungene Selbstwahrnehmung eines Menschen in seiner Familie, seiner Gemeinde, seinem Land oder seiner sozialen Schicht Auskunft geben oder sein Verhältnis zu diesen Systemen und deren Veränderungen reflektieren. Sie sollten individuell menschliches Verhalten rechtfertigen, Ängste offen-baren, Wissensbestände darlegen, Wertvorstellungen beleuchten, Lebenserfahrungen und -erwartungen widerspiegeln."[138]

Darüber hinaus zielen sie „auf die individuelle Wahrnehmung gesellschaftlichen Lebens"[139] ab. In dieser weiten Definition wird die etablierte Unterscheidung zwischen institutionellen Aufzeichnungen und persönlichen Dokumenten durchbrochen.[140]

---

130 Wierlacher 1993, S. 74.
131 Vgl. ebd.
132 Gippert & Kleinau 2014, S. 18.
133 Vgl. ebd.
134 Vgl. Wierlacher 1993, S. 62.
135 Biographieforschung meint im Folgenden die Forschungsbemühungen, die Aussagen über gesellschaftliche Prozesse mithilfe von (auto-)biographischen Texten treffen. Die methodische Vielfalt der unterschiedlichen theoretischen Ansätze der Biographieforschung soll nicht durch eine generalisierte Verwendung des Terminus geleugnet werden.
136 Zit. n. Schulze 1996, S. 14.
137 Schulze 1996b, S. 21.
138 Schulze 1996a, S. 9.
139 Schulze 1996b, S. 13.
140 Vgl. Depkat 2019, S. 263.

Entgegen einer engen, aus der Literaturwissenschaft stammenden Definition von Autobiographien als „rückblickender Bericht in Prosa, den eine wirkliche Person über ihr eigenes Dasein erstellt“[141], trifft auf die in dieser Arbeit verwendeten Quellen vielmehr eine Definition Theodor Schulzes zu:

> „Darüber hinaus zählen zu den autobiographischen Texten auch Aufzeichnungen, die nur einen einzelnen Ausschnitt, Aspekt oder Moment des Lebens erfassen und beleuchten: Tagebücher, Briefe, autobiographische Äußerungen aus gegebenem Anlass.“[142]

Somit sind die frei verfassten Antworten der Stipendiat:innen aus den Reports[143] und vor allem die Briefe, in denen sie von ihren Erfahrungen der deutschen Fulbright-Kommission berichten, autobiographische Zeugnisse. Im Gegensatz zu Autobiographien der Gattungstradition entsprechend, die i. d. R. ein gesamtes Leben in Form einer Monographie als retrospektive Beschreibung erzählen, sind die hier vorliegenden Quellen unmittelbarer, da sie mit weniger zeitlichem Abstand zum Geschehen, von dem berichtet wird, und nicht – mit großem zeitlichem Abstand – als Teil einer konstruierten Lebenserzählung niedergeschrieben werden. Trotzdem haben auch hier die Verfasser:innen einen Prozess durchlaufen, in dem sie das Erlebte reflektiert, geordnet und dann verschriftlicht haben. Anders als eine lange Prosaerzählung sind sowohl die Antworten aus den Reports als auch die Briefe an die deutsche Fulbright-Kommission im Hinblick auf die Funktion des Berichtens und der Information entstanden und weniger dazu, den:die Verfasser:in selbst in den Mittelpunkt zu rücken oder das Erlebte als Teil einer größeren Individualerzählung zu inszenieren.
Autobiographien ermöglichen Zugänge zur Lebensgeschichte. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf Biographien versteht diese als „Schnittpunkte individueller und gesellschaftlicher Perspektiven“[144] und impliziert, dass sie bzw. die Erzählungen über sie Informationen über soziale, ökonomische und kulturelle Hintergründe des erzählten Lebensgeschehens beinhalten.[145] Diese mithilfe von „gesellschaftstheoretisch informierte[n] Auswertungsverfahren“[146] herauszuarbeiten, ist die Aufgabe der Forschenden. Darüber hinaus sei dem Erziehungswissenschaftler und Soziologen Peter Alheit zufolge in der „Konkretheit des individuellen Falls Allgemeingültiges […] verborgen“[147]. Das bedeutet, „dass in biographischen Erzählungen immer auf gesellschaftliche, historisch-kulturelle Wissensbestände und Erzählmuster Bezug genommen wird.“[148] Hierbei müssen einige Spezifikationen autobiographischer Texte mitgedacht werden. So ist der Inhalt (auto)biographischer Quellen erinnertes Leben. Dabei ist der zeitliche Abstand unterschiedlich und „Briefe und Tagebücher sind daher anders zu beurteilen als nachgereichte Autobiographien oder Memoiren.“[149]

141 Lejeune 1989, S. 215.
142 Schulze 2013, S. 419.
143 Hier sind die Antworten der letzten (seit 1961/62 der vorletzten) Frage des Fragebogens aus der Fragebogenrubrik *Comments and Suggestions* gemeint: „Please add any comments you may wish to make, including any specific suggestions which you may have for improving the program. Please feel free to comment on items not covered in this report and allow to make your remarks to reflect on honest opinion. It would be desirable to include significant, human-interest stories.“
144 Vgl. z. B. Marotzki 1996.
145 Vgl. Koller 2016, S. 178.
146 Ebd.
147 Alheit 1992, S. 20.
148 Tuider 2007, Abs. 28.
149 Glaser & Schmid 2006, S. 379.

Bei der Erschließung dieser Quellen ist die Frage nach den Kontexten und der historisch spezifischen Gesellschaftsgeschichte, durch die eine Biographie geprägt ist, von hohem Stellenwert[150], um zu verhindern, dass gesellschaftliche Bedingungen von Bildungsprozessen vernachlässigt werden.[151] Daher ist es bei der Untersuchung autobiographischer Zeugnisse unbedingt notwendig, diese an die jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Diskurse rückzukoppeln.[152] Dies setzt voraus, dass der:die Interpret:in fähig ist, diese Diskurse und die entsprechende Symbolik und das Vokabular einzuordnen[153], denn der „historische und gesellschaftliche Kontext taucht in der Biographie in Form von Erzählmustern und Erzählstrategien, Argumentationen und Themen auf."[154]

150 Vgl. Spies & Tuider 2017, S. 1.
151 Vgl. z. B. Bourdieu 1990.
152 Vgl. Gippert & Kleinau 2014, S. 37.
153 Vgl. Glaser & Schmid 2006, S. 362.
154 Tuider 2007, Abs. 28.

3 Theoretische Vorannahmen und methodische Reflexionen

Um nachzeichnen zu können, wie sich der Lehrer:innenaustausch des Fulbright-Programms durch Vergleich, Reflexion, Adaption und Ablehnung von Wissen und kulturellen Elementen auf Begriffe, Konzepte, kollektive Vorstellungen und Problematisierungsweisen[155] der langen 1960er Jahre in der BRD auswirkte, braucht es eine wissensgeschichtliche Herangehensweise und Fragestellungen, die

> „[…] neben der Produktion des Wissens auch seine Anwendung und Weitergabe […] in verschiedenen Zivilisationen, Gesellschaften und gesellschaftlichen Gruppen in den Blick [nehmen]."[156]

Wissensgeschichte zielt auf die „Erkenntnis der gesellschaftlichen Konstruktion des Wissens, seiner historischen Wandelbarkeit und unterschiedlichen Kodierung in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten."[157] Vor allem die Bewegung von Wissen ist hierbei entscheidend, sie wird in Kap. 3.1 näher betrachtet. Ergänzt wird diese methodische Rahmung in Kap. 3.2 durch Ansätze transnationaler Geschichtsschreibung, insbesondere der Kulturtransferforschung, welche ihren Fokus auf empirisch untersuchbare Auswahl- und Aneignungsprozesse kultureller Elemente sowie deren Akteur:innen und Medien legt.[158] Das Kapitel schließt mit einer Erläuterung des forschungspraktischen Vorgehens (Kap. 3.3).

3.1 Zirkulation von Wissen

Der wissensgeschichtliche Ansatz reicht über die klassische Wissenschaftsgeschichte hinaus. Da unter Wissensgeschichte die Bewegung von Wissen zwischen verschiedenen sozialen und institutionellen Sphären verstanden wird, ist sie keinesfalls auf den akademischen Raum beschränkt.[159] Der wissensgeschichtliche Ansatz ist in der Geschichtswissenschaft zu verorten und nimmt nicht die Wissens*anwendung* oder Wissens*produktion* in den Blick, sondern ermöglicht es, Wissens*bewegung* in ihrem gesellschaftlichen, diskursiven, medialen und personalen Zusammenhang zu analysieren.[160] Dabei betrachtet Wissensgeschichte, wie sie die vorliegende Arbeit interpretiert, „auf jene gesamtgesellschaftlichen Prozesse, in deren Verlauf wissenschaftliche und alltagskulturelle Deutungsweisen in einem verschränkten Wechselspiel neue Selbstverständlichkeiten über die Beschaffenheit der Welt und über die Dimensionen ihrer Geschichtlichkeit hervorbrachten."[161] Die Funktion des Wissens in Bewegung innerhalb oder zwischen Gesellschaften bildet dabei den strukturierenden Rahmen.[162]
Das Verständnis von Wissen und Wissensgeschichte ist im Folgenden angelehnt an Philipp Sarasin und das Schweizer Zentrum Geschichte des Wissens, welche Wissen durch Medien, Akteur:innen und materielle Praktiken konturiert definieren.[163] In einem 2011 erschienenen Aufsatz beschreibt

155 Vgl. Speich Chassé & Gugerli, S. 88.
156 Vogel 2004, S. 650.
157 Vogel 2004, S. 651f.
158 Vgl. Middell 2016.
159 Vgl. Sarasin 2011, S. 164.
160 Vgl. Sarasin, 2011, S. 172.
161 Speich-Chassés & Gugerli 2012, S. 94.
162 Vgl. Zloch et al. 2018, S. 3.
163 Vgl. Sarasin 2011, S. 170-172.

Sarasin Wissensgeschichte zunächst als die Untersuchung der „gesellschaftlichen Produktion und Zirkulation von Wissen“[164]. Diese zeichne sich durch zwei Eigenschaften von Wissen aus: Einerseits zirkuliere Wissen stets innerhalb spezifischer sozialer Grenzen und breite sich nicht schrankenlos aus, andererseits ginge es nicht um das normative Einschätzen des Wahrheitsgehaltes von Wissen, sondern darum, wann und warum Wissen auftaucht und wie es sich bewegt, verändert und auch wieder verschwindet. Die methodische Rahmung durch das Forschungsfeld der Wissensgeschichte ist folglich der „historiographischen Rekonstruktion und Analyse“ der vorliegenden „historischen Struktur, Herstellung und Geltung von Wissen sowie seiner Funktionen“ [165] dienlich. Wissensbewegungen werden häufig auch unter Verwendung des Begriffs des Wissenstransfers nachvollzogen, welcher insbesondere in der Pädagogik häufig genutzt wird[166] und impliziert, dass Wissen unverändert von einem Ort zum anderen adaptiert werden könne. Es ist jedoch notwendig, so Sarasin, die „Vorstellung eines singulären Ursprungs von Wissen [...] zugunsten der Vorstellung, dass Wissen ortlos ist und über Genre- und Institutionen- (und sonstige) Grenzen hinweg zirkuliert“[167] zurückzuweisen. Die Idee einer Bewegung ohne erkennbare Ursprungs- oder Endpunkte konstatiert James A. Secord als logische Konsequenz der Abkehr von der veralteten Annahme, dass Wissen lokal geschaffen und dann nach außen in allgemeinere Kontexte transferiert werde.[168]

Wissenszirkulation als Ansatz der Wissensgeschichte beschreibt die ‚Bewegung‘ von Wissen in Form von „Austausch, Interaktion, Verflechtung, Mobilität, Transfer und Grenzüberschreitung“[169] und ist in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem diskursiven Feld der Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften erwachsen.[170] Daraus resultierte eine Konzentration auf praxeologische Ansätze, die die Akteur:innen, die zur Produktion und Verbreitung von Wissen beitragen, in den Blick nehmen.[171] Sarasin nach ist die Zirkulation von Wissen die Bedingung dafür, dass Wissen funktioniert, da „es auf ‚Anstöße‘ aus anderen Wissensfeldern aus unterschiedlichen sozialen Räumen reagiert, an anderen Orten wieder aufgegriffen und dabei umgeformt wird.“[172] Er schreibt Wissen damit „grundsätzlich die Potenz“ zu, „über institutionelle, soziale, politische oder auch geographische Grenzen hinweg zu gleiten.“[173] Der Prozess der Zirkulation impliziert zudem, dass es weder einen Ursprung noch ein Ende von Wissen gibt und sich Wissen demnach nicht statisch als bestehendes Konstrukt in eine Richtung bewegt, sondern immer auch zurück auf seinen Ursprung wirkt und sich im Laufe dieses Prozesses verändert. Im Anschluss daran kann die Zirkulation von Wissen auch als Schleifenbildung definiert werden, da sie Rückbezüge auf Wissensfragmente, das Etablieren und Manifestieren von Wissen in anderen Diskursräumen und das Verschwinden von Wissen oder ein Ersetzen durch neues Wissen miteinschließt.[174]

Um die Wissenszirkulation, die vielschichtig und komplex und daher nicht immer historisch eindeutig zu beantworten ist[175], zu ergründen, kann danach gefragt werden, wie Menschen in einer bestimmten Epoche, bspw. in Ego-Dokumenten, „ihre – selbstverständlich reale – Welt interpretiert

164 Vgl. ebd., S. 164.
165 Behm et al. 2017, S. 7f.
166 Vgl. Bühler 2016, S. 236.
167 Vgl. Sarasin 2020, S. 21.
168 Secord 2004, S. 660f.
169 Zloch et al. 2018, S. 4.
170 Vgl. ebd.
171 Vgl. z. B. Fuchs & Henne 2017, S. 119.
172 Sarasin 2011, S. 164.
173 Ebd.
174 Vgl. Wedde & Thole 2021, S. 21.
175 Vgl. Fuchs & Henne 2017, S. 119.

haben, welche Art von Wissen diese Interpretationen organisiert hat, und wie diese Interpretationen wiederum die jeweiligen Wissensordnungen beeinflusst und verändert haben."[176] Die Verbindung dieser Erkenntnisse mit einer historischen Kontextualisierung des jeweiligen Zeitgeschehens ermöglichen die Annäherung an die Wahrnehmung, Übernahme, Umformung und schließlich die Wirkung der transferierten und zirkulierenden Elemente von Wissen. Zudem lassen sich Rückschlüsse auf Orte der Produktion, Manifestation und Tradierung von Wissen in Form von Institutionen und sozialen Räumen ziehen, in denen sich diese Wissenspraktiken mit institutionellen Werten und Normen sowie spezifischen Idealen der jeweiligen Akteur:innen verschränken.

Der Weg, sich der Explikation der Funktionsweise von Wissen zu nähern, führt über unterschiedliche Fragestellungen, z. B. derjenigen nach den Orten bzw. Foren des Wissens, „deren Aufgabe die Produktion, Speicherung und Pflege von Wissen ist"[177], nach Akteur:innen des Wissens, die zur Produktion und Bewegung von Wissen beitragen, oder nach den Medien, die Wissen transportieren und verändern.[178] Die schweizerischen Wissenschaftler:innen, die sich seit über zehn Jahren mit der Wissensgeschichte am ZGW auseinandersetzen, konstatieren, dass Wissen in ständiger Bewegung ist, und betonen die übergeordnete Rolle der jeweiligen Machtkonstellationen, denen Wissen ausgesetzt und deren Ergebnis es letztendlich ist.[179] Für die Wissenschaftler:innen am ZGW ist Wissen im Wesentlichen ein kommunikatives Phänomen, dessen Zirkulation ein zentrales konstitutives Merkmal ist.[180] Zudem kann Wissen nur in Abhängigkeit zu seinen „Produktions-, Speicher-, Transport- und Präsentationsmedien" bestehen, die es „formatieren, filtern, auswählen, verstärken oder unterdrücken."[181] Es zeigt sich bereits bei diesen Überlegungen, dass Wissen im Sinne der Wissenstraditionen als etwas Plurales angesehen werden muss.[182] Auch Foucault sprach von *savoirs* im Plural, um die Pluralität von Wissensformen aufzuzeigen. Der Wissensbegriff der neueren wissensgeschichtlichen Forschung verweist meist auf die Verflechtung gesellschaftlicher Bereiche in der Produktion, Weitergabe und Anwendung von Wissen.[183] In der Forderung Daniel Speich Chassés und David Gugerlis nach einem Wissensbegriff, der „durchaus so offen und unbestimmt" ist, „dass eine möglichst grosse Bandbreite von Verständigungsweisen aufscheint"[184], wird zudem eine Sicht auf Wissen deutlich, die explizites und implizites Wissen beinhalten kann, welche man ebenso in theoretisches, intuitives und praktisches Wissen untergliedern kann.[185] So gehört sowohl Alltagswissen als auch Professionswissen zum weiten Wissensbegriff. Das hier angelegte Verständnis von Wissen schließt alle Formen von Wissen ein und ist nicht nur auf wissenschaftliches Wissen, welches systematisch organisiert und reflexiv ist[186], beschränkt. Es beinhaltet Ideen, Kenntnisse und Handlungen und ist ein Produkt der sozialen Zirkulation[187] und ist somit sozialfunktional. Folglich ist Wissen gesellschaftlich konstruiert und wird an unterschiedlichen soziokulturellen Orten der Gesellschaft jeweils verschieden codiert und ist historischem Wandel unterworfen.[188]

176 Sarasin 2011, S. 21f.
177 Zloch et al. 2018, S. 5.
178 Vgl. ebd.
179 Vgl. Kilcher & Sarasin 2011.
180 Vgl. ebd.
181 Sarasin 2020, S. 21.
182 Vgl. Foucault 2004; Landwehr 2007/2019, S. 63.
183 Vgl. Müller-Wille et al. 2017, S. 3.
184 Speich Chassé & Gugerli 2012, S. 95; vgl. auch Landwehr 2002b, S. 67.
185 Vgl. Renn 2014, S. 37.
186 Vgl. Oexle 2002.
187 Vgl. Kilcher 2011, S. 26f.
188 Vgl. DeVincenti 2015, S. 17f.

3.2 Ansätze transnationaler Geschichtsforschung und Kulturtransfer

Was transnationale Geschichte beinhaltet und wie sie zu definieren ist, darüber ist seit nunmehr über zwei Jahrzehnten keine Einigkeit erreicht. Lediglich, dass sie das Ergebnis der Abkehr von einer nationalstaatlich orientierten Geschichtsschreibung ist, scheint Konsens zu sein. Darüber hinaus wird sie, wie im Folgenden, häufig als Dachbegriff unterschiedlicher Ansätze der Geschichtswissenschaft gesehen[189], welche allesamt das Ziel verfolgen, „auf die Überschneidung und gemeinsamen Anteile bislang getrennt untersuchter Geschichten“[190] aufmerksam zu machen. So ist ihr Anliegen die Erforschung von Verflechtungen, Beziehungen über nationale und kulturelle Grenzen hinweg und den ihnen inhärenten Austauschprozessen symbolischer und materieller Artefakte sowie deren Transformation vom und in den jeweiligen Kontext. Die transnationale Geschichte ist somit als eine globale Verflechtungsgeschichte zu verstehen, die die Loslösung historischer Fragestellungen von ausschließlich nationalen Bezügen zur Folge hat. Sie dient zugleich als Oberbegriff u. a. für die Historische Komparatistik, die Histoire Croisée, Educational Borrowing sowie die Kulturtransferforschung, die in diesem Teilkapitel erläutert und in Beziehung gesetzt werden. Darüber hinaus ist sie gekoppelt an eine komparatistische Perspektive als gemeinsamen Bewertungsmaßstab.[191]

Vergleichende Erziehungswissenschaft

Während der kulturvergleichende Rekurs auf ‚fremde' Gesellschaften seit der Antike besteht, etablierte sich die vergleichende Erziehungswissenschaft als akademisches Fach erst nach 1945 im Zuge der Bildungsreformbestrebungen.[192] So wurde Ende der 1940er Jahre der erste deutsche Lehrstuhl für Vergleichende Pädagogik an der Universität Hamburg eingerichtet. Diesem folgten weitere während der 1950er Jahre. Ein Meilenstein für die Etablierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft war die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, die Erich Hylla zwischen 1950 und 1952 aufbaute und welche später zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main wurde. Erich Hylla war von 1946 bis 1951 Fachberater bei der Erziehungsabteilung von HICOG und war somit eng verbunden mit den Reeducation- und Reorientation-Maßnahmen der US-amerikanischen Besatzungspolitik. Neben ihm gilt auch Franz Hilker als Pionier der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Er gründete und leitete seit 1947 die Pädagogische Arbeitsstelle in Wiesbaden, die später als eigene Dienststelle der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) nach Bonn umsiedelte. Darüber hinaus war er von 1950 bis 1957 Präsident der deutschen Sektion der UNESCO für Erneuerung der Erziehung. Hilker war zudem Gründer und Herausgeber der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, welche das wichtigste Publikationsorgan für den deutsch-amerikanischen Austausch auf erzieherischem Gebiet war. Durch die Bildungsreformbestrebungen der 1960er Jahre rückten Vergleiche des deutschen mit anderen Bildungssystemen in den Vordergrund der Forschung und das Ausland wurde zum „Argument in der pädagogischen Reformdiskussion“[193]. So zog bspw. Leonhard Froese 1968 in Zusammenarbeit mit Hannah Arendt, James B. Conant und anderen das US-amerikanische Schulsystem als Vergleichselement zum deutschen heran, um „Bildungspolitiker und Fachvertreter [...]

189 Vgl. Gassert 2012.

190 Werner & Zimmermann 2002, S. 608.

191 Vgl. Werner 1995; Kaelble 2005.

192 Vgl. Schriewer 2007, S. 748; Adick 2012, S. 367.

193 Zymek 1975.

miteinander sprechen zu lassen“[194]. Auch die Hochschulforschung machte die Vergleichende Erziehungswissenschaft für Reformbestrebungen nutzbar. Neuere Entwicklungen zeigen eine Abkehr von der nationalstaatlichen Ebene, woraus ein erweitertes Untersuchungsfeld resultiert, das mit Transnationalisierung, Globalisierung, Re-Ethnisierung etc. die über die Anfänge in Form nationaler Bildungsvergleiche weit hinausgeht.[195]

Educational Borrowing

Der Ansatz des Educational Borrowings steht exemplarisch für die Nutzbarmachung von Schulsystemen bzw. Erziehungswesen anderer Staaten für Reformen im eigenen Land und ist ebenso mit der Analyse transnationaler Prozesse befasst. Die Analyse anderer Bildungssysteme dient dazu, „die ‚cross-national attraction‘ und ihre Folgen vor allem für bildungspolitisches Denken und Handeln zu erklären“[196], geht aber über den reinen Vergleich und Transfer hinaus. Hierzu wird versucht, von Beispielen zu lernen, Urteile darüber zu fällen und die Möglichkeiten der Implementation auszuloten.[197] Der Terminus Borrowing beschreibt also die Entlehnung von Philosophien, Zielen, Strategien oder Strukturen anderer bzw. ausländischer Schulsysteme.[198] Gita Steiner-Khamsi bezeichnet die Entlehnung aus anderen Bildungssystemen auch als politische Strategie.[199] Bei der Untersuchung von Bildungstransfers geraten David Philipps und Kimberly Ochs zufolge vier Hauptphasen in den Blick: (1) Cross-National Attraction: Aufgrund politischer und gesellschaftlicher Veränderung oder Unzufriedenheitsdiskursen in der Ausgangsgesellschaft werden bestimmte entlehnbare Elemente eines anderen Bildungssystems fokussiert. (2) Decision: Diese Entscheidungsphase besteht aus einer Vielzahl von Maßnahmen, mit denen die Regierung und andere Stellen versuchen, den Prozess des Wandels einzuleiten. (3) Implementation: In dieser Phase werden die entlehnten Elemente durch eine Vielzahl von Kontextfaktoren angepasst. (4) Internalisation: Die entlehnten Elemente werden Teil des Bildungssystems im Aufnahmeland. Nun ist es möglich, die Auswirkungen auf die bereits bestehenden Strukturen im Bildungssystem und ihre Funktionsweise zu beurteilen.[200] Beispiele für Studien des Educational Borrowings sind das Interesse Großbritanniens und der USA am japanischen Bildungssystem seit den 1960er Jahren oder das deutsche Interesse am Erziehungswesen anderer Länder Europas und anderswo nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie der OECD Ende 2001.

Gita Steiner-Khamsis Forschung baut auf der Theorie von Philips und Ochs auf. Sie konzentriert sich auf die lokalen Adaptionen und Modifikationen der transferierten Elemente sowie auf Widerstände gegenüber diesen.[201] Ihr Interesse gilt weniger der Frage, was von anderen Bildungssystemen gelernt werden kann, sondern mehr der Frage, warum Bildungsreformer:innen bestimmte auswärtige Modelle entlehnen. Sie fragt, „wie mittels Bezugnahmen auf auswärtige Bildungssysteme ein ‚Zusatzsinn’ konstruiert wird, welcher die Einführung einer neuen Praxis bzw. die Weiterführung einer umstrittenen Praxis legitimiert“[202].

194 Froese 1968, S. 6.

195 Vgl. ebd.

196 Koinzer 2011, S. 16.

197 Philipps & Ochs 2003, S. 459.

198 Vgl. ebd., S. 453. „Borrowing“ ist also mit Entlehnung und nicht mit Entleihung zu übersetzen, was eine Rückgabe der übertragenen Elemente implizieren würde (vgl. Koinzer 2011, S. 16).

199 Vgl. Steiner-Khamsi 2002, S. 57 und 2010, S. 328.

200 Vgl. Philipps & Ochs 2003, S. 451-457.

201 Vgl. Steiner-Khamsi 2004, S. 5.

202 Steiner-Khamsi 2003, S. 377.

Historische Komparatistik

Eine Eigenschaft historischer Vergleiche ist die „Gegenüberstellung von zwei oder mehreren historischen Gesellschaften, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Prozesse der Annäherung und Auseinanderentwicklung zu erforschen."[203] Heinz-Gerhard Haupt und Jürgen Kocka setzen zudem das Ziel, zu einer „möglichst zuverlässigen Beschreibung und Erklärung wie zu weiterreichenden Aussagen über geschichtliche Handlungen, Erfahrungen, Prozesse und Strukturen zu gelangen."[204] Die Spezifik der Historischen Komparatistik liegt folglich darin, dass sie sich nicht der Untersuchung eines Zusammenhangs in transkultureller oder transnationaler Dimension widmet, sondern die Ähnlichkeiten und Unterschiede mindestens zweier Vergleichsfälle in den Mittelpunkt rückt. Der reine Vergleich entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten jedoch zunehmend in Richtung qualitativ orientierter Vergleichsstudien unter Einbezug von „Input- und Output-Beziehungen, Überlappungsprozesse[n] und Probleme[n] der Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung externer Phänomene"[205]. Damit grenzen sie sich von Ansätzen ab, die die Beziehungen zwischen mehreren Gesellschaften, z. B. in Form von kulturellen Transfers, in den Blick nehmen. Die Kritik seitens der Transferforschung an der Historischen Komparatistik liegt u. a. in den Kategorien, die für den Vergleich herangezogen werden, begründet, da diese zumeist geschlossene Einheiten und Systeme (bspw. den Nationalstaat) implizieren.[206] In den letzten zwei Jahrzehnten ist eine Debatte[207] über Vergleich und Transfer erwachsen, geführt von den Hauptvertreter:innen der Ansätze.[208] In der geführten Debatte gibt es Methodenprogramme, die die beiden Ansätze grundsätzlich gegeneinander ausschließen, jedoch auch solche, die darauf verweisen, dass sich die beiden Theorien teilweise abhängig zueinander verhalten.[209] So argumentiert auch der Historiker Hannes Siegrist, dass die vergleichende Geschichtswissenschaft zwar einzelne Phänomene betrachte, diese jedoch auf abstraktere Bedeutungen und Funktionen beziehe und daran anschließend hinterfrage, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Folgen sich Praktiken und Institutionen entwickeln.[210]

Histoire Croisée

Einen möglichen Ausweg aus den Grabenkämpfen zwischen Vergleich und Transfer kann die Histoire Croisée – oder Verflechtungsgeschichte – vom französischen Germanisten und Historiker Michael Werner und der französischen Politikwissenschaftlerin Bénédicte Zimmermann – eine Weiterentwicklung der Entangled History – bieten, indem sie methodische Zugänge eröffnet, mit denen die Grenzen des Nationalstaats überwunden werden sollen.[211] Die Untersuchung wechselseitiger Transfers zwischen zwei oder mehreren Vergleichsobjekten (z. B. in Form von Nationen oder Zivilisationen[212]) folgt dem Ziel, gegenseitige Beeinflussung und Rezeptionsmechanismen zu rekonstruieren. Hierzu „überkreuzt" sie „für jede Fragestel-

---

203 Kaelble 1999, S. 12; vgl. auch Haupt & Kocka 1996, S. 9.
204 Haupt & Kocka 1996, S. 9.
205 Siegrist 2007, S. 42f.
206 Vgl. Mayer 2014, S. 34.
207 Diese Debatte ist keine „rein methodische Debatte, sondern ist Teil einer transnationalen Umorientierung der Geschichtswissenschaft." (Kaelble 2005)
208 Vgl. Middell 2005; Kaelble 2003, 2005.
209 Vgl. ebd.
210 Vgl. Siegrist 2007, S. 45.
211 Vgl. Werner & Zimmermann 2006, S. 32.
212 Edith Glaser und Ingrid Miethe nutzen das Konzept der Verflechtungsgeschichte für die Untersuchung der deutsch-deutschen Bildungsgeschichte in der Nachkriegszeit (Glaser & Miethe 2018).

lung, für die Bearbeitung jedes Problems mindestens zwei Blickwinkel“[213]. Sie löst damit den in der Komparatistik üblichen einseitigen Blickwinkel auf und „verdoppelt“ ihn um der wechselseitigen Bedingtheit gerecht zu werden.[214] Das Konzept nutzt zwar weiterhin die Nation als zentrale Orientierungskategorie, verlangt aber gleichzeitig über „die vorwiegend binationalen Ausrichtungen der Vergleiche und Transferuntersuchungen hinauszukommen und plurilaterale Ansätze und Untersuchungen anzugehen."[215] Im Vordergrund stehen dabei „konkrete Objekte“ und „die entsprechenden Prozesse, die zu diesen führten“[216]. Daraus ergibt sich das Anliegen, die Verflechtungen zwischen Objekten, aber auch zwischen verschiedenen Perspektiven auf diese Objekte, zu untersuchen.

Kulturtransferforschung

Die (Kultur-)Transferforschung ist ein weiteres Resultat einer kritischen Auseinandersetzung mit der Historischen Komparatistik. Michel Espagne beschreibt sein Konzept des Kulturtransfers als Beitrag zu einer methodologischen Korrektur der kulturgeschichtlichen Komparatistik und bezeichnet seine Überlegungen als konstruktive Kritik.[217] Am französischen *Centre National de la recherche scientiqifue* (CNRS) wurde diese von Michel Espagne und Michael Werner Mitte der 1980er Jahre als Reaktion auf die Kritik an „Vorstellungen von Kulturräumen als weitgehend geschlossene Daseinsform“[218] entwickelt. Gerade diese Öffnung – weg von in sich geschlossenen Diskursräumen – ist anschlussfähig für die hier gewählte Perspektive der Zirkulation anstelle der des Transfers. Der Ansatz dient als Perspektiverweiterung der meist auf Nationalstaaten konzentrierten Geschichtsforschung. Die Zunahme des Interesses an (inter-) kulturellen Transfers in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren entwickelte sich im Zusammenhang mit anderen Entwicklungstendenzen innerhalb der Geschichtswissenschaft (und teilweise auch der Humanwissenschaften) in dieser Zeit. Zu nennen sei hier beispielhaft die wachsende Bedeutung der Mikrogeschichte sowie der Alltags- und Mentalitätsgeschichte, die seinerzeit die Felder der Kulturwissenschaft neu bestimmten.[219] Der Begriff „Transfer“ resultiert aus den Überlegungen Espagnes und Werners selbst, denen nach er im Gegensatz zu „Beziehungen“, „Übernahme“, „changes“, „introduction“ weder Normvorstellungen noch ‚Gebrauchsspuren‘ aus einzelnen geisteswissenschaftlichen Fächern beinhaltet.[220] Die Übernahme eines Kulturguts in einen neuen Kontext wiederum nennen sie „Akkulturation“[221]. Mit einem Fokus auf die Träger:innen kulturellen Wissens eröffneten Espagne und Werner einen sozialgeschichtlichen Zugang.[222]

Die Kulturtransferforschung, zunächst auf deutsch-französische Kulturbeziehungen gerichtet, betrachtet die spezifischen Strukturen der Ausgangs- und der Rezeptionsgesellschaft und fragt nach der „Dynamik geistiger und kultureller Austauschprozesse“[223], deren Voraussetzung „ein vergleichendes Beobachten und Bewerten in Beziehungsnetzen“ ist.[224] Der Ausgangspunkt der

213 Werner & Zimmermann 2002, S. 618.
214 Vgl. ebd., S. 618, 630.
215 Kaelble 2005.
216 Werner & Zimmermann 2002, S. 617.
217 Vgl. Espagne 1994.
218 Gippert & Kleinau 2014, S. 22.
219 Vgl. Middell & Middell 1994, S. 108f.
220 Vgl. Espagne & Werner 1988, S. 12f.; Middell & Middell 1994, S. 109.
221 Espagne & Werner 1988, S. 21f.
222 Vgl. Paulmann 1998a, S. 25.
223 Middell & Middell 1994, S. 108f.
224 Middell 2006, S. 112.

Transfertheorie besteht nach Wolfgang Gippert und Elke Kleinau in der Beobachtung, „dass sich Gedankenkonstellationen und Praxiszusammenhänge nicht aus eigenem Antrieb verbreiten, sondern dass sie von Vermittlungsinstanzen, von konkreten Gruppen und Personen sowie ihren Netzwerken getragen werden."[225] Somit dient Kulturtransfer als Rekonstruktionsmuster zur Analyse und Deutung globalbezogener gesellschaftlicher Entwicklungen, indem er Medien eines Vermittlungsprozesses und dessen (neue) Produkte oder Prozesse untersucht.[226] Er zeichnet sich folglich dadurch aus, dass er „neben dem Was und Warum nach dem Wie, also auch nach dem rekontextualisierten oder respezifizierten (neuen) Objekt"[227] fragt. Als methodologischer Ansatz findet er seit einiger Zeit in der deutschen historiographischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung Verwendung. Dabei wird der Grundannahme gefolgt, dass es einen Austausch unter den Kulturen von Wissen, Strukturen, Ideen und Modelle gibt. In der Historischen Bildungsforschung greifen mehrere Arbeiten das Kulturtransferkonzept auf, um bspw. eigene kulturstiftende Prozesse in der Suche des Eigenen im ‚Fremden'[228], die Zirkulation und Transformation pädagogischer Ideen[229] oder die deutsch-amerikanische Bildungsgeschichte[230] zu ergründen.
Die neuere Kulturtransferforschung knüpft an postkoloniale Theorien an und stellt sich gegen eine traditionelle Geschichtsschreibung, die sich am Nationalstaat orientiert.[231] Sie grenzt sich somit methodisch von einem rein kontrastiven Vergleich ab, „der die Verflechtungen zwischen den verglichenen Objekten vernachlässigt und damit zur Legitimierung scharf gegeneinander abgegrenzter Einheiten beiträgt."[232] Stattdessen beschäftigt sie sich mit „wechselseitigem Austausch, Interkulturalität, Hybridisierung kultureller Phänomene und transnationaler Migration."[233] Dabei werden vor allem diejenigen Mechanismen kultureller Transfers untersucht, in denen Elemente anderer ‚Kulturen' transferiert, angeeignet und integriert werden. Gleichwohl es unabdingbar ist, zwischen der ‚eigenen' Kultur der Austauschlehrkräfte und der ‚fremden' Kultur in den USA zu unterscheiden, heißt dies nicht, dass sich hier auf die fragwürdige Vorstellung von Nationalkulturen eingelassen wird. Vielmehr wird einerseits in der Gesamtheit der kulturellen Sphäre auch die sog. Nationalkultur[234] berücksichtigt. Nationalkulturen sind stets an institutionalisierte Realitäten gebunden[235] und setzen sich aus „gesondert herausgegriffenen Elementen zusammen, die zu einer [...] national-kulturellen Identität stilisiert werden"[236]. So ist bspw. das Erziehungswesen und Bildungssystem einer Kultur der Ausdruck langfristiger kultureller Traditionen einerseits und das Ergebnis politischen Handelns andererseits, wobei sich das Sys-

225 Gippert & Kleinau 2014, S. 24.
226 Vgl. Koinzer 2011, S. 20.
227 Ebd.
228 Vgl. Gippert & Kleinau 2014.
229 Vgl. Caruso et al. 2014.
230 Vgl. Overhoff & Overbeck 2017.
231 Vgl. Wehler 2006. S. 173; Middell 2006, S. 112; Caruso et al. 2014, S. 7.
232 Middell 2006, S. 112.
233 Ebd., S. 111f.
234 Katharina und Matthias Middell (1994) weisen in ihren Überlegungen zum Kulturgedächtnis zurecht darauf hin, „daß fremde Elemente in eine ‚Nationalkultur' eingegangen sind und in ihr wirken, daß vermeintlich Nationales sowohl am Ursprung wie in der Fortentwicklung ein Zusammenfluß und Verschmelzen pluraler kultureller Elemente ist und die Rückprojektion einer spät errungenen nationalen Identität in die Geschichte diese Tatsachen verdeckt." (S. 110)
235 Vgl. Werner 1995, S. 28.
236 Yıldız 2009, S. 90.

tem über den Bereich der Schulbildung hinaus bis in die Gesellschaft auswirkt.[237] Espagne und Werner folgend werden kulturelle Identitäten nicht als feste Größen angesehen, sondern sie entstehen erst durch Austauschbeziehungen und „in Abgrenzung von fremden Mustern“[238]. Die Austausch:lehrerinnen besitzen eigene kulturelle Identitäten, in die „die grundlegenden Erfahrungen des eigenen Selbst mit dem Weltbild, dem Wertesystem, den Einstellungen und Überzeugungen der Bezugsgruppe eingebunden sind“[239]. Sie beinhalten zum einen das eigene Wissen über die Welt, zum anderen ein daraus resultierendes spezifisches Weltbild und Wertesystem.[240] Darüber hinaus entstehen sie „in Interaktion mit einer oder mehreren Bezugsgruppen“ – und sind „damit stets eingebettet in kollektive Identitaten.“[241] Die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie Erwartungshaltungen fließen in die kulturelle Identität ein und sind gleichzeitig Teil Von Kultur. Gerade die Schulkultur bzw. Schule als die zentrale Institution für die Konstituierung einer Kulturgemeinschaft sichert die Zirkulation nationaler Identität unter allen Individuen.[242] Die Vermittlung „*spezifischen* Wissens über Geschichte, Politik, Kultur, Literatur etc., verknüpft mit einem bestimmten Weltbild“[243], birgt eine besondere Erfahrungsumgebung für den transnationalen Austausch.

Jürgen Osterhammels Konzept zur Untersuchung kultureller Transferphänomene konstatiert das „Bedürfnis nach Aneignung fremder Kulturinhalte“ als Bedingung für kulturelle Transfers.[244] Dieses Bedürfnis wird häufig durch die Wahrnehmung eines eigenen Defizits im Vergleich zu anderen Gruppen ausgelöst.[245] Den Träger:innengruppen kommt in einer Vielzahl der methodologischen Ansätze eine besonders hohe Bedeutung für die Analyse kultureller Transfers zu. So sei es notwendig, erstens die Träger:innengruppen und -institutionen zu benennen, zweitens die „Bedürfnisse, Interessen und gesellschaftlichen Funktionen“ der Transfervorgänge zu identifizieren, um schließlich drittens seine Folgen zu untersuchen.[246] Dabei steht die Frage im Vordergrund, „warum er stattfand und warum er diese Form annahm und keine andere.“[247] Johannes Paulmann betont zudem, dass sich die sozialen und politischen Träger:innen andauernd verändern.[248] Folgt man Kiran Klaus Patels Überlegungen zum Kulturtransfer, stellt sich der Prozess des Transfers als eine „hochkomplexe Interaktion“ dar, bei der „das Transferierte beim Übergang von der einen in die andere Gesellschaft verändert wird.“ [249] Das Transferierte wird hier nicht näher definiert, jedoch stellt Patel fest, dass es sich dabei nicht nur um „Güter der Hochkultur“, sondern auch um „Phänomene der Populärkultur“[250] handeln kann. Diese Definition ist anschlussfähig an die hier angelegte breite Definition von Wissen. Darüber hinaus bezieht sich das Transferierte auf materielle Kultur einerseits und symbolische Konstellationen andererseits, die zwischen verschiedenen Kulturräumen interagieren und sich durchmischen.[251]

237 Vgl. Werner 1995, S. 29.
238 Paulmann 1998a, S. 26.
239 Thomas 1993, S. 270.
240 Vgl. Oberloskamp 2011, S. 5.
241 Ebd.
242 Vgl. Yıldız 2009, S. 93.
243 Ebd., S. 94, Hervorh. i. Orig.
244 Osterhammel 2003, S. 463; vgl. auch Middell 2000, S. 20f.
245 Vgl. ebd.; Middell 2006, S. 111f.
246 Vgl. Osterhammel 2001, S. 477.
247 Ebd.
248 Vgl. Paulmann 2004, S. 180.
249 Patel 2003, S. 632.
250 Ebd., S. 631. Zur Definition von Populär- bzw. Popkultur vgl. Hüser 2017, S. 10; Mrozek 2019, S. 21-23.
251 Vgl. Mayer 2014, S. 32; Middell 2000, S. 17-23.

Die jeweiligen Transferobjekte können in Anlehnung an die Historikerin Christiane Eisenberg als „Prüfsonde" angesehen und auf ihrem Weg nachverfolgt werden, um „den durch den Kulturtransfer angestoßenen Wandel zu identifizieren und zu rekonstruieren."[252] Bei der Untersuchung kultureller Transfers liegt der Fokus auf der Aufnahmegesellschaft und ihrer spezifischen Logik. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer Erfassung der jeweiligen historischen Kontexte.[253]
Der Historiker Anselm Doering-Manteuffel definiert z. B. ‚Amerikanisierung' als „Kulturtransfer im weitesten Sinne"[254] und neuere Perspektiven beschreiben ‚Amerikanisierung' als „Paradigma zur Erklärung westeuropäischer Nachkriegsgeschichte".[255] Kaspar Maase zufolge bezeichnen die „Prozesse, in deren Verlauf Güter, Ideen, institutionelle Regelungen und Verhaltensmuster, sprachliche und symbolische Ausdrucksmittel, die aus den USA kommen oder als amerikanisch gelten, in die Praxis von Individuen und Gruppen in der Bundesrepublik einbezogen wurden oder werden"[256] eine „Selbstamerikanisierung"[257]. Demnach „entwerfen Gruppen und Individuen ein eigenes Bild von Amerikanischem mit je spezifischer Bedeutung und Funktion und versuchen, etwas davon im eigenen Land und in der eigenen Lebenspraxis zu verwirklichen."[258]
Folglich ist die sog. Selbstamerikanisierung nicht dem Wunsch geschuldet, so zu werden wie US-Amerikaner:innen, sondern hat ihren Antrieb in dem Bestreben, den US-amerikanischen Vorsprung für die eigene Entwicklung hin zu einem guten, schicken und praktischen Leben zu nutzen.[259] Die Bedingung für die Aneignung aus dem US-Amerikanischen ist dabei die Tatsache, dass beide Kulturen, die deutsche bzw. westeuropäische und die US-amerikanische nach demselben Prinzip der kapitalistischen Kultur[260] funktionieren, der das Streben nach Modernisierung durch sozialen und wissenschaftlich-technischen Fortschritt zugrunde liegt.[261] Mit anderen Worten: Weil der American Way of Life ähnlicher zur (west-)deutschen Kultur ist, ist er verständlicher und somit auch verlockender. Die ‚Amerikanisierung' der Kultur nach 1945 war somit ein Prozess der Modernisierung, bei dem bestimmte Elemente, Ideen, Gegenstände etc. deshalb adaptiert wurden, weil sie „praktische und symbolisch-ästhetische Instrumente"[262] für das Leben der Westdeutschen boten. Dieser heuristischen Begriffsdefinition folgend wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff der ‚Amerikanisierung' als theoretisches Konstrukt bzw. analytische Kategorie herangezogen, um das Bild der US-amerikanischen Lebensweise und die Auseinandersetzung damit während des Fulbright-Lehrer:innenaustauschs zu untersuchen. Im Mittelpunkt steht dabei das Nachvollziehen der vielschichtigen Durchdringungs- und Rezeptionsvorgänge im Kontext des interkulturellen deutsch-amerikanischen Austauschs. Hierbei gilt es sowohl die konkrete Interaktion zwischen den beiden sozialen Gruppen und ihren jeweiligen kulturellen Praktiken als auch die Dynamiken und Modalitäten geistiger und kultureller Austauschprozesse in den Blick zu nehmen, diese zu analysieren und zu beschreiben.[263]

252 Eisenberg 2003, S. 410.
253 Vgl. Mayer 2014, S. 32f.; Jurt 2002, S. 15-18; Behm et al. 2017, S. 7f.
254 Doering-Manteuffel 1995, S. 1.
255 Behrends et al. 2005, S. 24. Zum US-amerikanischen Einfluss auf die Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland bzw. zu den deutsch-amerikanischen Interaktionen im Zeichen des Kalten Krieges bis zur deutschen Wiedervereinigung vgl. die Aufsätze in Junker 2001, Bd. 1 & 2.
256 Maase 1997, S. 221f.
257 Ebd., S. 224.
258 Ebd.
259 Vgl. Maase 2007, S. 38.
260 Vgl. Claessens 1992.
261 Vgl. Maase 2007, S. 36.
262 Ebd., S. 37.
263 Vgl. Middell & Middell 1994, S. 108f.

Ein für diese Arbeit vielversprechender Ansatz ist der des „Interkulturelle[n] Transfers“[264], den Paulmann als Modifizierung und Erweiterung[265] der Kulturtransferforschung vorschlägt. Interkulturelle Transfers sind ihm nach auf der Mikroebene anzusiedeln und stellen somit das „kleinste Handlungsfeld, in dem transnationale Beziehungen etabliert werden“[266], dar. Definiert wird der interkulturelle Transfer als „die gezielte Übertragung von Wissen, Gütern, Menschen oder Institutionen aus einem System politisch-sozialer Verhaltens- und Deutungsmuster in ein anderes.“[267] Das Konzept bezieht sich nicht auf den Transfer von Kultur, sondern auf den Transfer „zwischen Kulturen“[268] und thematisiert, „aus welchen Motiven heraus Wissen erworben, nach welchen Kriterien das Wissenswerte selektiert und zu welchen Zwecken die erworbene Information benutzt wurde.“[269] Der Ansatz findet Anwendung um „soziale Träger, gesellschaftliche Verbreitungsmechanismen und die strategische Anwendung von Wissen [zu] identifizieren.“[270] Obwohl in der Forschung meist von Träger:innen von Wissen die Rede ist, werden in dieser Arbeit Akteur:innen benannt, da der Begriff der Träger:innen zu passiv für den Vorgang der Zirkulation von Wissen ist. Gleichwohl der Fokus der Kulturtransferforschung auf einer horizontalen Dimension der Untersuchungen liegt, indem es zwei Kulturen auf derselben Ebene (z. B. der nationalen) untersucht, ist dem Konzept des Kulturtransfers auch eine vertikale Dimension eingeschrieben, so z. B. durch die senkrechte Durchkreuzung mehrerer Ebenen „sowohl einer global definierten Kultur wie auch verschiedene Ebenen verschiedener Kulturen“[271]. Diese asymmetrischen Konfigurationen sind besonders aufschlussreich für die Untersuchung von Kulturtransfers[272] und werden in der vorliegenden Arbeit anhand der Betrachtung der staatlichen und politischen sowie der institutionellen Rahmenbedingungen des Schulsystems und schließlich der Austauschlehrer:innen selbst nachvollzogen.

Vor dem Hintergrund des hier dargelegten Zusammenhangs zwischen der Zirkulation von Wissen sowie den Ansätzen transnationaler Geschichtsschreibung – und hier insbesondere dem Ansatz des interkulturellen Transfers als Erweiterung der Kulturtransferforschung – sollen aus dem spezifischen Kontext des Lehrer:innenaustauschs des Fulbright-Programms die dynamischen Übertragungen von Menschen, Wissen und Ideen fokussiert werden. Dieser Transfer wird durch das Fulbright-Programm als gezielter, institutionalisierter Vorgang in Gang gesetzt. Die sozialen Gruppen der Akteur:innen innerhalb des Transfervorgangs bzw. der Zirkulation von Wissen sind jedoch nicht übergeordnete Institutionen, wie bspw. Regierungen, sondern Individuen, Gruppen und Organisationen, aus denen ein transnationales Netz entsteht.
Der Ausgang der Transferuntersuchung ist dabei die soziale und kulturelle Differenz der Akteur:innen und ihrer Sinnsysteme sowie „verräumlichten Gesellschaften“[273] einerseits und die Annahme, dass Wissen durch interaktive Prozesse zwischen diesen Systemen „hergestellt, ausge-

264 Paulmann 2004, S 180.
265 Paulmann konstatiert, dass sein Forschungsprogramm weiter gefasst sei als das des Kulturtransfers. Dieses würde meist die „Hochkultur im Sinne der Ideen-, Wissenschafts- und Kunstgeschichte“ fokussieren (Paulmann 1998a, S. 32). Dem entgegenzuhalten ist die Tatsache, dass Kultur in Arbeiten zum Kulturtransfer häufig auch weit und entgegen einer Hochkultur definiert wird.
266 Ebd.
267 Ebd.
268 Paulmann 1998a, S. 32 und 1998b, S. 678.
269 Paulmann 1998a, S. 31.
270 Ebd., S. 33.
271 Werner 1995, S. 31.
272 Vgl. ebd.
273 Siegrist 2007, S. 46.

handelt, festgestellt, institutionalisiert und mit Namen und Bedeutungen versehen wird"[274], andererseits wird in dieser Arbeit von Kulturtransferprozessen gesprochen, so sind ebendiese Prozesse gemeint, in denen (kulturelles) Wissen erworben, selektiert und reflektiert wird. Diese Schleifenbildung von Wissen ist es, die es nachzuvollziehen gilt, um die direkten und indirekten, die mediaten und immediaten Auswirkungen der Austauscherfahrung identifizieren zu können.

In Anlehnung an die Historiker:innen Ellen Latzin und Kiran Klaus Patel wird die Frage nach der Wahrnehmung der ‚fremden' Gesellschaft eng mit den konkreten Transferprozessen verbunden, da sich Transfer und Rezeption bei der Reflexion der Fulbright-Stipendiat:innen schwer trennen lassen: Die Aneignung oder Ablehnung neuer Impulse hängt unmittelbar mit der Beurteilung der in den USA beobachtbaren Zustände zusammen, die sich in den Reports der deutschen Austauschlehrkräfte wiederfinden. Folglich „fließt in die Darstellung immer das Amerikabild [...] ein, das in der Heimat auch das bundesrepublikanische Amerikabild der 1950er Jahre wesentlich mitprägen sollte"[275]. Katharina und Matthias Middell definieren kulturelle Transfers als „Aneignungsprozess, der von der jeweiligen Aufnahmekultur gesteuert" wird und betonen, dass der „Transfer einer Kultur [...] nicht auf deren Expansionismus hin[deutet], sondern auf die Bedürfnisse der Rezipienten, die gezielt Elemente in ihre Wirkungsfelder integrieren."[276] Im Falle des Fulbright-Programms ist dies nicht ganz so. Es gab zwar eine intrinsische Motivation auf Seiten der Austauschlehrkräfte, sich durch einen USA-Aufenthalt demokratische Werte anzueignen und das Schulsystem und die pädagogischen Ideen kennenzulernen, eventuell gar zu adaptieren. Der Transferprozess war jedoch in erster Linie ein von US-amerikanischer Seite aus (ein)geleitetes Projekt, welches die Ziele der Reeducation und Reorientation verfolgte: Die deutsche Bevölkerung mithilfe der Aneignung demokratischer Werte in die friedliche Völkergemeinschaft einzugliedern.[277]

In der vorliegenden Arbeit wird der Transfer kultureller Elemente, Ideen, Institutionen und Praktiken aus den US-amerikanischen „Handlungs-, Verhaltens- und Deutungsmuster[n]"[278] in die westdeutsche Lebenswelt untersucht. Wesentlich geprägt werden die Transferprozesse dabei von den Austauschlehrer:innen selbst als Akteur:innen von Wissenszirkulationsprozessen. Die angewandten Kategorisierungsstufen bei der Erforschung von Kulturtransferprozessen unterscheiden sich in der Kulturtransferforschung untereinander kaum.[279] Vor diesem Hintergrund werden die analytischen Segmente eines Transferprozesses für die vorliegende Arbeit wie folgt als Untersuchungsfolie an die durch das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm angestoßenen Kulturtransferprozesse angelegt:

Erstens muss zunächst eine kulturelle, institutionelle oder andere Grenze oder, wie in diesem Fall, eine ‚fremde' Kultur wahrgenommen werden, aus der zweitens kulturelle Elemente enteignet, abgewandelt oder übernommen werden (wollen).[280] Drittens wird im ersten Prozess der Aneignung Wissen auf der Basis von Vorkenntnissen, Vorurteilen sowie bestehenden oder neuen Netzwerken selektiert. Dieses Wissen wird schließlich, viertens, in die eigene Kultur integriert, unter Umständen adaptiert oder umgeformt. In diesem Schritt kann Wissen auch

274 Ebd.

275 Latzin 2005, S. 24; vgl. auch Patel 2003, S. 633.

276 Middell & Middell 1994, S. 110.

277 Vgl. Kap. 4.2.

278 Lüsebrink 2001, S. 214.

279 Vgl. Rausch 2006, S. 19.

280 Muhs, Paulmann & Steinmetz (1998) nach muss „die Absicht bestehen, sich gezielt Wissen oder Güter des anderen Landes anzueignen". Dies ist im vorliegenden Fall differenziert zu betrachten, da es zwar durch das übergeordnete Ziel der Reeducation die Absicht gab, Elemente einer demokratischen Gesellschaft zu übertragen, jedoch auf der Ebene der Austauschlehrkräfte nicht explizit ein Ziel zur Übernahme solcher Elemente gab.

vergessen oder bewusst abgestoßen werden.[281] Bei Kulturtransferprozessen besteht zudem die Möglichkeit einer „Beobachtung zweiter Ordnung“[282], die die Reflexion über das eigene Bild vom ‚Fremden‘ meint. Im Falle des Lehrer:innenaustauschs sind dies die sog. *misconceptions*, nach denen in den Reports gefragt wird. Dieser reflexive Zwischenschritt kann zu einem weiteren Aneignungsprozess führen, durch den sich Auflösungen, Korrekturen oder Verfestigungen der Stereotype, Vorkenntnisse und Vorurteile ergeben.[283]

3.3 Forschungspraktisches Vorgehen

Die Nutzung hermeneutischer Verfahren, welche Edith Glaser zufolge „der Analyse von Quellen und Dokumenten vorrangig [dienen]“[284], steht im Vordergrund bei der Auseinandersetzung mit dem Quellenkorpus. Die Begegnung mit dem Erziehungssystem und dem gesellschaftlichen wie kulturellen Leben der USA hatte einen langfristigen „Einfluß auf das politische und kulturelle Leben in Deutschland“, welcher sich „nicht mit Zahlen messen [läßt]“[285]. Dementsprechend werden die Quellen hinsichtlich ihrer Aussagen über ebendiese Begegnungen ausgewertet und dann unter Berücksichtigung der folgenden methodischen Überlegungen interpretiert.
Aus der Quellenlage ergibt sich eine methodische Kopplung von Dokumentenanalyse und Biographieforschung. Die Perspektive wird dabei auf das reisende Individuum gerichtet, um die deutsche Seite des Fulbright Stipendienprogramms für Lehrer:innen und hier vor allem das Selbstverständnis, die Reiseerfahrungen, die spätere berufliche Praxis und mögliche Netzwerkbildung – auch vor dem Hintergrund der Frage nach dem demokratischen Wertewandel – zu ergründen. Der methodologische Ansatz des Kulturtransfers dient dabei als Folie für die Interpretation der Quellen.

Nach der Transkription der seriellen Quelle Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States erfolgt eine Auswertung der Daten der Stipendiat:innen für eine deskriptive Statistik; diese liefert personenbezogene Erkenntnisse über das Geschlechterverhältnis, die regionale Herkunft in der BRD und die geographische Verteilung in den USA sowie die unterrichteten Fächer während des Austauschs. Auch die in den USA gehaltenen Vorträge und die aus dem Austausch resultierenden Publikationen, die die Stipendiat:innen in den Reports angegeben haben, werden quantitativ aufbereitet. In einem weiteren Schritt werden die Reports mit den in der Quellenkritik[286] dargelegten Fragebogenrubriken als Analyseraster untersucht, um Aussagen über das Amerikabild vor und nach dem USA-Aufenthalt sowie positive Impulse oder Ablehnung der US-amerikanischen Kultur(en) und Vorurteile auf beiden Seiten des Austauschs zu gewinnen. Schlussendlich werden die frei verfassten Berichte einzelner Stipendiat:innen herangezogen, um in den freien Erzählungen weitere Aussagen über die Austauscherfahrungen zu generieren, ohne dass diese durch die Fragen in den Reports bereits vorgegeben oder eingegrenzt sind.
Auf Grundlage der Antworten der Austauschteilnehmer:innen aus den unterschiedlichen Fragebogenrubriken erfolgt eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.[287] Hierfür werden alle

281 Vgl. Tenorth 2019; Rausch 2006, S. 19.
282 Muhs et al. 1998, S. 19.
283 Vgl. ebd.
284 Glaser 2013, S. 371.
285 Bungenstab 1970, S. 163.
286 Vgl. Kap. 2.
287 Kuckartz 2018.

Reports mit MaxQDA kodiert. Es werden nur die Fragen aus den Reports herangezogen, die Aussagen über die Dimensionen der Austauscherfahrungen liefern. Fragen, die einer Negativauslese nach nicht für das Erkenntnisinteresse relevant sind, werden von der Auswertung ausgeschlossen. Anschließend werden die an den Reports identifizierten Kategorien jeweils unterschiedlichen Codings zugeordnet und damit vorstrukturiert, um sie besser analysieren zu können.[288] In dieser Phase der Auswertung werden die Aussagen aus den frei verfassten Berichten der Stipendiat:innen nicht berücksichtigt, weil diese Bezüge erst in einem weiteren Analyseschritt erfolgen. Die identifizierten Kategorien werden daran anschließend in den frei verfassten Berichten rückgekoppelt.

Nachdem diese Teilschritte erfolgt sind, werden die Ergebnisse sequenzanalytisch-hermeneutisch interpretiert und zusammengefasst. Aus diesen Zusammenfassungen für die unterschiedlichen Themenstränge lassen sich in einem weiteren Schritt empirische Ergebnisse ziehen, die Aussagekraft über Vorurteile und einen eventuell erlebten Wertewandel, die Reflexionen der deutschen Lehrer:innen über ihre Erfahrungen im US-amerikanischen Schulsystem und über die Wirkmacht dieser nach der Rückkehr zu erreichen. Indem also zunächst die Akteur:innengruppe identifiziert, anschließend das erworbene Wissen und zum Schluss die Adaption und deren Wirkung untersucht werden, kann schlussendlich über Kulturtransferprozesse sowie zirkulierendes Wissen durch das Fulbright-Programm resümiert werden. Der Analyseprozess wird an einzelnen Aussagen aus den Quellen dargestellt, um ihn nachvollziehbar und transparent zu machen. Aufgrund der Unmöglichkeit, den gesamten Rekonstruktionsprozess schriftlich zu fixieren, kann dieser nur in Ausschnitten abgebildet werden.[289] Ebenso wenig lassen sich die einzelnen Schritte der Theoriegenerierung, der Bildung von leitenden Deutungsmustern sowie der Schlussfolgerungen projizieren. Deshalb kann die forschungspraktische Vorgehensweise zwar an einzelnen Quellenausschnitten dargestellt werden, wobei es aber kaum zu verhindern ist, dass diese Beispiele in der Ergebnispräsentation illustrativen Charakter haben.[290]

288 Die Codierung erfolgte angepasst an die Leitfrage der Arbeit durch die Forscherin selbst ohne eine Validierung durch Dritte. Da die Kategorienvergabe auf deskriptiver Vorgehensweise beruht, konnte aus forschungspraktischer Perspektive auf eine solche verzichtet werden. Dennoch muss dieses Verfahren, welches sich auf die wissenschaftliche Perspektive einer Einzelperson stützt, bei der Bewertung der Ergebnisse als kritische Reflexionsfolie angelegt werden.

289 Vgl. Keller 2013, S. 64.

290 Vgl. ebd.

II Historischer Kontext

4 Das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm als Resultat transatlantischer Verflechtung

Die bereits seit dem 18. Jahrhundert bestehende Verflechtung auf erzieherischem Gebiet zwischen den USA und Deutschland orientierte sich stets an Bildungsentwürfen, die auf die Ideale des Aufklärungsalters zurückzuführen sind. Während in diesem Teil der Arbeit zunächst ein Überblick über den pädagogisch-wissenschaftlichen Austausch zwischen den USA und Deutschland gegeben wird (Kap. 4.1), wird sich im Anschluss der Besatzungspolitik der alliierten Besatzungsregierung und somit der Reeducation und Reorientation gewidmet (Kap. 4.2). Neben der Annäherung an den angloamerikanischen Begriff *education* werden die Begriffe Reeducation und Reorientation definiert, um im Anschluss die Planung, Konzeption und Ziele der (frühen) Reeducation und den programmatischen Wechsel von der Reeducation zur Reorientation nachzuvollziehen. Dies dient einerseits dazu, den Kulturaustausch als Instrument der Demokratisierung Westdeutschlands nachzuvollziehen, und andererseits die durch die Reeducation und Reorientation geäußerten Defizitannahmen der deutschen Demokratie und Kultur sowie die Ziele des Kulturaustauschs mit den USA sichtbar zu machen. Daran anschließend wird die Genese des Fulbright-Programms, welches als ein Resultat des Kulturaustauschprogramms der Reorientation anzusehen ist, dargelegt (Kap. 4.3). Neben der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung dient dies vor allem der Identifikation der Protagonist:innen und ihrer Vorstellungen und Ideale zum internationalen Kulturaustausch.

4.1 Pädagogisch-wissenschaftlicher Austausch zwischen den USA und Deutschland

Das Fulbright-Programm stellt ein spezifisches Kapitel im pädagogischen Austausch zwischen den USA und Deutschland und zugleich einen Meilenstein der Demokratisierungsbestrebungen der US-amerikanischen Besatzung für die deutsche Bevölkerung nach dem Zweiten Weltkrieg dar. Vor diesem Hintergrund soll hier zunächst ein kurzer Überblick über den pädagogisch-wissenschaftlichen Austausch zwischen den USA und Deutschland gegeben werden. Die Geschichte des deutsch-amerikanischen pädagogisch-wissenschaftlichen Austauschs reicht bis in das 18. Jahrhundert zurück.[291] Dem zunächst vor allem pädagogisch-missionarischen Transfer zwischen den beiden Nationen im 18. Jahrhundert folgte allmählich eine Entwicklung hin zum Modell der Studienreise.[292] Bis zur Gründung des Deutschen Reiches 1871 waren wissenschaftliche und kulturelle Austauschtätigkeiten i. d. R. privater Natur und fanden im Rahmen internationaler Gelehrtenpolitik statt. Anfangs reisten deutlich mehr US-Amerikaner:innen nach Deutschland, erst um die Wende zum 20. Jahrhundert besuchten vermehrt auch Deut-

291 Vgl. z. B. Grauman Wolf 1986; Füssl 2004, S. 23.
292 Vgl. Koinzer 2011, S. 29.

sche die USA.[293] Im 19. Jahrhundert, so zeigt Oliver Schmidt auf, gab es einen regelrechten Gelehrt:innenstrom in umgekehrter Richtung, nämlich die Migration US-amerikanischer Studierender nach Europa.[294] Deutschland stellte mehr noch als England für viele gebildete US-Amerikaner:innen jener Zeit die intellektuelle Elite dar.[295] Unter den US-amerikanischen Wissenschaftler:innen, die nach Deutschland reisten, waren auch zahlreiche Pädagog:innen. Die Ergebnisse der pädagogischen Reisen durch US-Amerikaner:innen reichten von der Adaption pädagogischer Ideen bis zur Gründung von Institutionen. Eines der berühmtesten Beispiele solcher Transfers ist der auf Friedrich Fröbel (1782-1852) zurückgehende Kindergarten, der so stark in der US-amerikanischen Kultur verankert war und ist, dass er sogar den Ersten Weltkrieg überlebte.[296] Der deutsch-amerikanische Professorenaustausch zwischen der Harvard University sowie der Columbia University und der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität von 1904 bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs[297] stellte einen Meilenstein im binationalen pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Austausch des 20. Jahrhunderts dar, da er Tendenzen hin zu einer „politischen Instrumentalisierung internationaler Wissenschaftsbeziehungen im Sinne kultureller Selbstdarstellung, aktiver Kulturpropaganda und internationaler Verständigung"[298] aufweist. An ihm lassen sich die vielfältigen „Motive und Ziele deutscher auswärtiger Wissenschafts- und Kulturpolitik vor 1914 beispielhaft aufzeigen."[299] Auch im Bereich der Schule fand ein transnationaler Austausch statt. So gibt es Belege für einige Reisen deutscher Pädagog:innen in die USA, z. B. auch für die Reise des Münchner Stadtschulrats Georg Kerschensteiner im Jahr 1910, welcher zwei Monate lang Schulen in unterschiedlichen US-amerikanischen Städten besuchte und über seine Erfahrungen in den Süddeutschen Monatsheften berichtete.[300] Ein weiteres Beispiel für zahlreiche Reisetätigkeiten in Verbindung mit publizistischer Tätigkeit, genau wie die sog. „Amerikabücher"[301], die während des Ersten Weltkriegs jedoch größtenteils zum Erliegen kamen, sind die USA-Kontakte Wilhelm Reins.[302] Rein war Teil eines komplexen Korrespondenznetzwerks aus Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und einigen der wichtigsten Erzieher, Pädagogen und Bildungsreformer in den USA, Mittelamerika und Europa, welches die heutige Bildungstheorie und -praxis sowie die Bildungssysteme auf der ganzen Welt nachhaltig beeinflusst hat.[303] Ein drittes Beispiel der transatlantischen pädagogischen (Austausch-)Beziehungen stellt das Wirken John Deweys dar. Bereits 1915 hielt dieser drei Vorlesungen zur Philosophie des deutschen Idealismus an der University of North Carolina, die er später auch verschriftlichte und publizierte.[304] Deweys Ausführungen zur deutschen Philosophie führten ihn zur intensiven Beschäftigung mit dem deutschen Erziehungswesen, und, obwohl er nie direkte Handlungsvorschläge für eine Umerziehung forderte, prägten die Reeducation nach dem Zweiten Welt-

293 Vgl. ebd.
294 Vgl. Schmidt 1999, S. 52f.
295 Vgl. ebd., S. 53.
296 Vgl. Fallon 2001, S. 93-97. Vgl. auch Baader 2002; Allen 1994.
297 Vgl. vom Brocke 1981.
298 Füssl 2001, S. 623.
299 vom Brocke 1981, S. 128.
300 Vgl. Kerschensteiner 1912/1982.
301 Koinzer 2011, S. 30.
302 Vgl. hierzu das Projekt von Katja Grundig de Vazquez an der Universität Duisburg-Essen, welches zum Ziel hat, den pädagogischen Nachlass Wilhelm Reins zu sichten und durch eine transnationale und vergleichende Analyse auszuwerten: https://www.uni-due.de/allgemeine-didaktik.de/projekte.php
303 Vgl. Grundig de Vazquez 2020a; Grundig de Vazquez 2020b.
304 Vgl. Schlander 1981, S. 45.

krieg.[305] Dass Deweys Theorie der US-amerikanischen Schule in Deutschland rezipiert wurde, war vor allem eine Folge der Übersetzung seines „Democracy and Education" durch Erich Hylla im Jahr 1930. Hier zeigt sich eine weitere Säule transatlantischen pädagogischen Austauschs: die umfassende Beschäftigung von deutscher Seite mit dem US-amerikanischen Bildungssystem und Erziehungswesen in deutschen Publikationen.[306] So veröffentliche Hylla zwei Jahre zuvor „Die Schule der Demokratie" (1928) und auch Carl Brinkmann („Demokratie und Erziehung in Amerika", 1927) sowie Georg Kartzke („Das amerikanische Schulwesen", 1928) setzten sich mit dem US-Schulwesen auseinander.[307]

Ein eindrückliches Exempel für die transatlantische Verflechtung ist die Abraham Lincoln-Stiftung, eine geheime Unterorganisation der Rockefeller Foundation, die im Sinne der USA von 1927 bis 1934 in der Weimarer Republik demokratische Eliten förderte.[308] Die Gründung der Stiftung ging stärker von US-amerikanischer bzw. englischer als von deutscher Seite aus und hatte ihren Ursprung in der Kooperation von US-amerikanischen Geldgebern, einiger prominenter deutscher Pädagog:innen und Politiker:innen sowie dem Literaten Geoffrey Winthrop Young.[309] Eine der Ziele der Stiftung war die Verwandlung des konservativen Bildungssystems mit aristokratischen Zügen, welches das Kaiserreich hinterlassen hatte, in ein demokratisches Bildungssystem. Zudem lag den Gründer:innen der Stiftung und den ihr Verbundenen das Streben nach internationaler Verständigung zugrunde. Der Beitrag der Abraham Lincoln-Stiftung hierzu lag in der Vergabe von Stipendien an Personen mit herausragenden Fähigkeiten – vor allem solche, die im deutschen Bildungssystem bisher wenig Chancen hatten –, wofür ein landesweites Netzwerk von Vertrauenspersonen aufgebaut wurde. Auf deutscher Seite wurde die Arbeit der Stiftung von Carl Heinrich Becker (Präsident der Stiftung) sowie Hans Simons und Reinhold Schairer (Geschäftsführer der Stiftung) organisiert, die sich gegen die Klassenunterschiede und die eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zu höherer Bildung einsetzten, indem sie die Demokratisierung der Lehrkräfteausbilung stärkten.[310] Daraus resultierte ein Beirat der Stiftung, der sich aus einer hohen Anzahl von Führungspersönlichkeiten der bürgerlichen und Arbeiter:innenjugendbewegung, Pazifist:innen, Feminist:innen, Fachleuten für Erwachsenenbildung und experimentierfreudigen Pädagog:innen zusammensetzte.[311] In den Ursprüngen sowie den Bestrebungen der Stiftung – vor allem von US-amerikanischer philantropischer Seite – lässt sich klar erkennen, wie die Idee des Völkerbunds eine private Initiative zur Stärkung der Zivilgesellschaft und somit den internationalen Austausch inspirierte.

Die hier nur knapp vorgestellten Verbindungen und Ergebnisse einer transatlantisch vernetzten Pädagogik zeigen, dass transnationale Kontakte und Netzwerke kein neues Phänomen im Bereich der Pädagogik sind, sondern dass gemeinsame Ziele und Motive traditionell Pädagog:innen aus unterschiedlichen Sphären zusammengeführt haben. Ein Bruch dieses Phänomens stellt der Erste Weltkrieg dar. Erst Jahre nach dem Ende des Ersten Weltkriegs begann ein regelmäßiger Austausch zwischen den beiden wissenschaftlichen bzw. pädagogischen Gemeinschaften wieder zu greifen. Der Versailler Vertrag hatte Deutschland als Hauptverursacher des Krieges benannt und der jungen Republik hohe Reparationszahlungen aufgebürdet. Der Anstoß für die Wieder-

305 Vgl. Kap. 4.2.

306 Vgl. Koinzer 2011, S. 90.

307 Hylla publizierte zwischen 1926 und 1932 insgesamt 32 Artikel zum US-amerikanischen Bildungssystem und Schulwesen (vgl. ebd.).

308 Vgl. Richardson, Reulecke & Trommler 2008.

309 Vgl. Richardson 2008, S. 14.

310 Vgl. ebd., S. 12.

311 Vgl. ebd.

aufnahme der offiziellen kulturellen und somit auch pädagogisch-wissenschaftlichen Kontakte und des Austauschs kam schließlich von US-amerikanischer Seite.[312] So erreichte die Zahl der (pädagogischen) USA-Reisen von Deutschen nach dem Ersten Weltkrieg einen erneuten Höhepunkt. Zu nennen ist hier beispielhaft der seit 1922 in Kooperation mit dem Institute of International Education (IIE) stattfindende sog. Heidelberger Austauschdienst (1924 umbenannt in American-German Student Exchange), in dessen Zuge 224 deutsche Studierende insgesamt 61 Hochschulen in den USA besuchten.[313] Der Austausch im Rahmen des Amerika-Werkstudenten-Dienstes seit 1925, von der Wirtschaftshilfe der Deutschen Studentenschaft (Vorläuferin des Deutschen Studierendenwerks) in Kooperation mit dem mit dem U. S. Department of Commerce gefördert, ermöglichte über 500 deutschen Ingenieuren und Landwirten einen bis zu zweijährigen USA-Aufenthalt, um dort Lohnarbeit im jeweiligen Sektor aufzunehmen.[314] Im Gegenzug kamen 60 US-Amerikaner:innen nach Deutschland.[315] Auf professoraler Ebene wurde der transatlantische Austausch in Form von institutionalisierten Austauschprogrammen in den Weimarer Jahren kaum wiederaufgenommen.[316] Nicholas Murray Butler[317], Erziehungswissenschaftler und von 1901 bis 1945 Präsident der Columbia University, setzte sich zwar für eine Wiederaufnahme des Professorenaustauschs zwischen Columbia und Berlin ein, indem er 1931 drei Professoren nach Berlin entsandte.[318] Die Erstarkung faschistischer Propaganda und die zunehmende Einschränkung der Lehrfreiheit führten allerdings dazu, dass Butler das Programm 1935 einstellte.[319] Die deutsche Wissenschaft profitierte in dieser Zeit vor allem durch finanzielle Unterstützung von US-amerikanischer Seite: Die Rockefeller Foundation sponserte die Notgemeinschaft der Wissenschaft und auch die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (seit 1945 Max-Planck-Gesellschaft) profitierte von Spenden aus den USA.[320] Exemplarisch für die Entwicklungen zwischen den Weltkriegen stehen nicht zuletzt auch die Gründungen des Akademischen Austauschdienstes (1923/24), der Alexander-von-Humboldt-Stiftung (1925) sowie der Deutschen Akademischen Auslandsstelle des Verbandes der deutschen Hochschulen (1927), die sich im Jahr 1930 allesamt zum Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) zusammenschlossen.[321]

Während des Nationalsozialismus kam der akademisch-wissenschaftliche Austausch fast zum Erliegen.[322] Die offiziellen binationalen Bildungsbeziehungen nahmen drastisch ab und pädagogische Kontakte mit den USA bestanden vor allem in Form von Tätigkeiten deutscher Pädagog:innen und Wissenschaftler:innen im Exil. Bereits 1943 wurden die „Probleme der geistigen und materiellen Förderung der nationalsozialistischen Herrschaft in Europa“[323] auf der Conference of Allied Ministers of Education (CAME) diskutiert mit dem Ergebnis der Forderung eines konstruktiven Programms, dessen inhaltliche Ausgestaltung noch nicht feststand und welches schließlich auch vom U. S. State Department gefördert wurde. Im Frühjahr 1944 sandte dieses eine

312 Vgl. Schmidt 1999, S. 61.
313 Vgl. ebd., S. 62.
314 Vgl. Littmann 1996, S. 26f.
315 Vgl. ebd., S. 27.
316 Vgl. Schmidt 1999, S. 64.
317 Butler war neben Elihu Root und Stephen P. Duggan Gründer des IIE im Jahr 1919.
318 Vgl. vom Brocke 1981, S. 161.
319 Vgl. ebd.
320 Vgl. Schmidt 1999, S. 64.
321 Vgl. Füssl 2001, S. 623.
322 Ausführlich bei Füssl 2004, S. 92-132.
323 Füssl 2001, S. 624.

Delegation nach London, um dort ein internationales Hilfsprogramm zu planen. Geleitet wurde die Delegation von US-Senator J. William Fulbright[324]. Im Herbst 1944 wurden darüber hinaus erste Arbeiten an möglichen Nachkriegsszenarien für Deutschland aufgenommen. Das hierfür gegründete U.S. Committee on Educational Reconstrucion und das Institute on Re-education of the Axis Countries[325], welches an die New York University angegliedert war, entwarfen gemeinsam ein Positionspapier, in dem die „aufklärerische Funktion der Bildung als zentrales Element gesetzt [wurde]."[326] Diese und weitere Bemühungen der USA, den europäischen Kontinent und insbesondere Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zu unterstützen, gipfelte schließlich in der Umerziehungspolitik der Reeducation und Reorientation unter US-amerikanischer Besatzung im Nachkriegsdeutschland.[327] Dazu gehörte auch der (Personen-)Austausch im Bereich der Bildung. Bereits 1946 reiste die erste Gruppe deutscher Studierender unter privater Organisation in die USA. Im Jahr darauf setzte das große OMGUS- bzw. HICOG-Austauschprogramm[328] der US-amerikanischen Regierung für den Kulturaustausch ein. Das Programm war aus staatlichen Mitteln und Geldern der Gastuniversitäten in den USA, aber auch von privaten Stiftungen und religiösen Verbänden finanziert. Die Kriterien für eine Teilnahme am Austauschprogramm waren „neben der fachlichen Qualifikation eine gefestigte Persönlichkeit, Anpassungsbereitschaft, Englischkenntnisse und eine unbelastete Vergangenheit."[329] Dem multiplikatorischen Aspekt des Austauschs kam bei der Auswahl der Teilnehmenden aber mindestens ein genauso hoher Stellenwert zu[330], waren es doch mit dem politischen Wechsel von der Reeducation hin zur Reorientation „indirekte Methoden der Einflußnahme, […] die zur Übernahme von Verantwortung stimulieren und zu Toleranz und Humanität erziehen sollten."[331] Auch der Kalte Krieg hatte Einfluss auf die Auswahl der Austauschteilnehmer:innen. So führten der Internal Security Act von 1950 und der Immigration and Nationality Act von 1952 dazu, dass allen Personen, denen Verbindungen zu kommunistischen Organisationen nachgewiesen werden konnten, die Reise in die USA verwehrt wurde.[332] Im Austauschjahr 1947/48 waren es bereits 214 und im Austauschjahr 1948/49 240 deutsche Studierende, die für einen Studienaufenthalt in die USA reisten. Das Programm erstreckte sich über die Jahre 1947 bis 1953 und zählt insgesamt 13.350 Teilnehmer:innen. Der Austausch umfasste neben Programmen für Studierende und sog. *future leaders* auch Reisen für Pädagog:innen, Lehrkräfte und Lehrerbildner:innen. Henry J. Kellermann, der für die Leitung des Kulturaustauschs vom U.S. State Department eingesetzt worden war und dem US-amerikanischen Hochkommissar direkt unterstellt war, bezeichnet das Programm als den größten und ambitioniertesten Kulturaustausch.[333] Insgesamt waren unter den Teilnehmer:innen auch 2.400 deut-

324 Ulrich Littmann, von 1963 bis 1994 geschäftsführender Direktor der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission und ein Freund Fulbrights, betont in einer Vielzahl seiner Publikationen, dass dieser seinen ersten Vornamen James nie selbst verwendete.

325 Dem *Institute on Re-education of the Axis Countries* gehörten Fritz Karsen, Thomas Mann, Friedrich W. Foerster und Sozialkritiker Eduard C. Lindemann an (vgl. Füssl 2004, S. 117).

326 Füssl 2004, S. 117.

327 Für einen Überblick über weitere Bestrebungen in der Nachkriegsfrage für Deutschland vgl. Kap. 4.2.

328 Das Austauschprogramm wurde 1947 unter OMGUS eingeführt. OMGUS wurde mit dem Zeitpunkt der Gründung der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1949 zu HICOG. Im Folgenden wird der Personenaustausch als HICOG-Austauschprogramm bezeichnet, weil es den größeren Zeitraum unter HICOG operierte.

329 Füssl 2001, S. 625f.

330 Vgl. ebd.; vgl. auch Strack 1987, S. 289.

331 Füssl 2004, S. 189; vgl. auch Kellermann 1978; Pilgert 1951.

332 Vgl. Füssl 2001, S. 626.

333 Vgl. Kellermann 1978, S. 40, 84, 253.

sche „Erzieher“[334] (damit sind Pädagog:innen, Lehrkräfte und Lehrerbildner:innen gemeint).[335] Die Organisation des Austauschs sowie die Betreuung der deutschen Austauschteilnehmer:innen oblag dem Institute of International Education, welches als nichtstaatliche Organisation dem U. S. State Department unterstellt war.[336]
Es lässt sich zusammenfassen, dass es zunächst einen Höhepunkt des deutsch-amerikanischen Austauschs im pädagogisch-wissenschaftlichen Feld vor dem Ersten Weltkrieg in Form privater Form auf der Grundlage von Initiativen, z. B. durch Universitäten, gab. Nach 1918 begann ein erneuter Aufschwung des Austauschs, diesmal als Resultat institutioneller Bemühungen. Trotz des drastischen Einbruchs während des Nationalsozialismus erfolgte in den 1930er Jahren ein Einwanderungsstrom in die USA, der den Weg für die Austauschprogramme der Nachkriegszeit ebnete. Diese Austauschprogramme nahmen erstmals Gestalt an in Form des HICOG-Austauschprogramms, das als Vorreiter des Fulbright-Programms zu sehen ist.

4.2 Die Rolle des transatlantischen Kulturaustauschs in der US-amerikanischen Besatzungspolitik: Reeducation und Reorientation in (West-)Deutschland

> „Much better than ever before I now understand the effectiveness of American democracy as a result of social equality […] and of the relative security which the people can find in the politically and economically stable conditions (no ground for political experiment or radicalism).“[337]

Die von den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs betriebenen „Umerziehungsaktivitäten“[338] stellen ein historisch einzigartiges Experiment dar. Erstmals in der Geschichte wurde eine militärische Kapitulation mit einem groß angelegten Programm mit pädagogischen und sozialpsychologischen[339] Elementen zur mentalen Entwaffnung verknüpft. Das Programm hieß „mission civilisatrice“ in Frankreich, „Reconstruction“ in Großbritannien und „antifaschistisch-demokratische Umgestaltung“ in der Sowjetischen Besatzungszone. Die US-amerikanische Besatzungsmacht nannte ihr Programm zunächst „Reeducation“.[340] Das übergeordnete Ziel aller Reeducation-Bestrebungen war die Entnazifizierung und Demilitarisierung Deutschlands. Durch das Long-Range Policy Statement for German Reeducation[341] (SWNCC 269/5[342]) erweiterten die Behörden in Washington, D. C. (Department of State, Department of War, Department of Navy) ihre Reeducation-Politik über eine bloße Entnazifizierung und Wiedereröffnung der Bildungseinrichtungen hinaus. Sie gründeten am 1. Juli 1946 den Reorientation Branch, eine Behörde, die die Reedu-

334 Neumann & Schellenberg 1961, S. 7.
335 Vgl. Kap. 4.2.4.
336 Vgl. Kellermann 1978, S. 40.
337 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 26. April 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/15).
338 Der deutsche Begriff „Umerziehung“ hat während der Besatzungszeit nach dem Zweiten Weltkrieg eine überwiegend negative Bedeutung angenommen und kann deshalb nicht vorbehaltlos verwendet werden. Da es keine adäquate deutsche Bezeichnung für den englischen Bedeutungsinhalt der „Reeducation“ gibt, wird im Folgenden der US-amerikanische Begriff verwendet. Zur Begriffsdiskussion vgl. auch Lange-Quassowski 1978.
339 Karl-Ernst Bungenstab widmet ein Unterkapitel dem psychologischen und psychiatrischen Ansatz der Reeducation (vgl. Bungenstab 1970, S. 21-24).
340 Zur Diskussion des Begriffs Reeducation vgl. Kap. 4.2.1.
341 Übersetzt „Erklärung über langfristige Maßnahmen zur Reeducation der Deutschen“.
342 5. Juni 1946, abgedruckt in Department of State 1950, S. 541.

cation-Bemühungen in Deutschland koordinieren und überwachen sollte. Es begann eine aktive Politik der Rehabilitation der Stabilität einer deutschen Wirtschaft[343] und der Reintegration Deutschlands in eine friedliebende Völkerfamilie[344]. Die sieben Zielvorstellungen des SWNCC 269/5 haben die Wiederherstellung eines kulturellen Lebens in Deutschland zum übergeordneten Ziel.

Bei der Historisierung der US-amerikanischen Reeducation, auf die sich dieses Kapitel konzentriert, lassen sich zwei ineinandergreifende Phasen identifizieren. Eine erste, punitive Phase, geleitet durch die drei „D" *Denazification*, *Demilitarization* und *Deindustrialization*[345] sowie eine zweite Phase, in der die ‚Erziehung' zu demokratischer Selbstbestimmung dominierte. Beide Phasen greifen ineinander, wobei durch die Veränderung des weltpolitischen Klimas und das Anwachsen des Kalten Krieges die zweite Phase allmählich die erste ablöste. Die bis heute vorherrschende einseitige negative Bewertung der Reeducation[346], die sich i. d. R. auf die unmittelbaren Nachkriegsjahre bezieht, verkennt die längerfristigen Demokratisierungsbemühungen bis in die Mitte der 1950er Jahre hinein, die sich eher in die Phase der Reorientation einordnen lassen. Für diese Arbeit sind die Phasen der Reeducation und der Reorientation mitsamt ihrer Konzeption, Planung und ihren Inhalten insofern relevant, als die deutsch-amerikanischen Austauschprogramme spätestens seit der revidierten politischen Direktive JCS 1779 vom 15. Juli 1947[347] ein Kernelement der US-amerikanischen Demokratisierungsbemühungen darstellen.[348]

Zunächst nimmt dieses Kapitel eine Begriffsdiskussion vor. Hierzu dient im ersten Schritt eine Begriffsdefinition des angloamerikanischen Wortes *education* und in einem weiteren Schritt die Definition der Begriffe Reeducation und Reorientation. Danach werden Planung, Konzeption und Ziele der (frühen) Reeducation anhand dreier Papiere dargelegt: dem JCS 1067 vom April 1945, dem SWNCC 269/5 vom Juni des gleichen Jahres und dem JCS 1779 aus dem Jahr 1947. Daran anschließend wird der programmatische Wechsel von der Reeducation zur Reorientation nachgezeichnet, bevor in einem weiteren Teilkapitel der Kulturaustausch als Instrument der Demokratisierung Deutschlands diskutiert wird. Hier wird die Relevanz der Reorientation für das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm aufgezeigt und im Anschluss durch ein Fazit die Maßnahmen der Reeducation und Reorientation bewertet und ihre kurz- und langfristigen Folgen zusammengefasst.

4.2.1 Begriffsdiskussion der Begriffe Education, Reeducation und Reorientation

Um die intensiven Bemühungen der Reeducation in Form einer Neuorientierung der Erziehung der deutschen Bevölkerung nach dem Zweiten Weltkrieg nachvollziehen zu können, wird im Folgenden ein spezifisches politisches Verständnis der Bedeutung des Begriffs *education* innerhalb der US-amerikanischen Gesellschaft erarbeitet. Im Anschluss werden mögliche Definitionen der Begriffe Reeducation und Reorientation diskutiert.

Bedeutung des angloamerikanischen Begriffs Education

Das Wort *education* beinhaltet im US-amerikanischen Sprachgebrauch sowohl den Begriffsinhalt des deutschen Wortes Erziehung als auch denjenigen der Bildung. Gleichzeitig wird dem Wort, um es mit Karl-Ernst Bungenstabs Worten auszudrücken, eine „magische Bedeutung

343 Vgl. Bungenstab 1970, S. 47.
344 Vgl. Lange-Quassowski 1979, S. 81.
345 *Deindustrialization* wird in Form der Demontage verstanden.
346 Vgl. Meyer 2007, S. 20.
347 Vgl. Kap. 4.2.3.
348 Vgl. Latzin 2005.

beigemessen“[349], denn es umfasst, zumindest seit John Dewey[350], nicht nur die formale Ausbildung, sondern auch Bereiche der außerschulischen Bildung und des kulturellen Lebens der US-amerikanischen Nation.[351] Der US-amerikanische Pragmatismus ist ein zentrales Element des Erziehungs- und Bildungsverständnis der USA, wonach sich die Wahrheit einer Aussage erst durch ihren praktischen Nutzen erweist. Vor diesem Hintergrund spielt die sog. *formal education*, das Bildungssystem, eine zentrale Rolle beim Entstehen ebendieser Demokratie und Idee der US-amerikanischen Nation. Deweys Erziehungstheorie bestand aus drei Hauptkomponenten. Erstens war sie „*child-centered*“, wie alle progressiven Bildungstheorien, und zweitens war sie sozialdemokratisch. So glaubte Dewey, dass Bildung und Erziehung die Gesellschaft umgestalten könne und müsse, damit sie zu kooperativem und gerechtem Handeln führe, auch wenn dies auf Kosten von Effizienz und Ordnung ginge.[352] Drittens basierte die Theorie auf Handlungsfähigkeit, die in der Überzeugung verwurzelt war, dass, da die menschliche Geschichte kontingent war, die menschliche Subjektivität den Verlauf der Zukunft unwiderruflich ändern konnte.[353]

Bei der Konzeption der Reeducation spielte Deweys Erziehungsphilosophie eine tragende Rolle und galt als Maßstab für deren Erfolg bzw. das Scheitern. Ihren Ursprung hatte die Reeducation in Deweys These, dass nach der „Umerziehung“ im nationalsozialistischen Sinne auch eine Umerziehung in die demokratische Richtung möglich sei.[354] So ist Deweys Erziehungsphilosophie auf dem Glauben des *Pedagogic Creed*[355] aufgebaut, demnach ein Funktionieren der demokratischen Gesellschaft der USA auf der Vorstellung einer durch praktische Erfahrungen und Wissen gebildeten Öffentlichkeit beruht. Das Lernen erfüllt somit über seinen Selbstzweck hinaus den Zweck der demokratischen Problemlösung, durch den die Verantwortlichkeit des Einzelnen, eine „auf aktive Partizipation gerichtete soziale Erziehung“[356] und so ein gemeinsames Wertesystem gestärkt werden. Aus diesen Elementen setzt sich nach der Dewey'schen pragmatischen Erziehungsphilosophie der Fortschritt und die Integration der Gesellschaft – in Anlehnung an die historische Erfahrung der US-amerikanischen Nationenbildung – zusammen.[357]

Um diese Theorien zu Anwendungskonzepten umzuwandeln, suchte man einen interdisziplinären Zugang und bediente sich sozialpsychologischer Ansätze. Einen wesentlichen Einfluss hatte bspw. Kurt Lewins[358] aus Kleingruppenbeobachtungen abgeleitete Theorie, die, aufbauend auf den US-amerikanischen Pragmatismus, Möglichkeiten der Einflussnahme und der Ver-

---

349 Bungenstab 1970, S. 20.

350 John Dewey (1859-1952), US-amerikanischer Philosoph und Erziehungsreformer, hatte sich in seiner Dissertation mit Immanuel Kant auseinandergesetzt und besaß gute Kenntnisse über das europäische Bildungssystem. Er gilt als bedeutendster Vertreter des US-amerikanischen Pragmatismus sowie des *progressive movements* bzw. der *progressive education* und beeinflusste das US-amerikanische Demokratiebewusstsein durch seine pädagogischen Konzepte nachhaltig (vgl. Knoll 2018). Dewey wurde gemeinhin für seine Vorstellung von der demokratischen Schule geschätzt, trotzdem ist in keinem seiner Werke eine systematische Theorie dieser Schule vorhanden. Zur Analyse der Rolle der Schule in der demokratischen Gesellschaft bei Dewey vgl. Bohnsack 1964/1968; Knoll 2018.

351 Vgl. Bungenstab 1970, S. 20; Latzin 2005, S. 37.

352 Vgl. Hartman 2008, S. 14.

353 Vgl. ebd.

354 Vgl. Dewey 1915/1964, S. 7-31.

355 So der Titel von Deweys Erklärung zu Fragen der Erziehung (vgl. Dewey 1897).

356 Stifter 2014, S. 100.

357 Vgl. Stifter 2014, S. 100; Zepp 2007, S. 26.

358 Kurt Lewin (1890-1947), aus Deutschland emigrierter Gestaltpsychologe.

änderbarkeit aufwies. Durch die Verknüpfung der pragmatischen Erziehungsphilosophie mit sozial-anthropologischen Vorgehensweisen bildete sich der Kerngedanke der späteren Besatzungspolitik: Die Idee der durch kulturelle Anpassungsprozesse installierten Demokratie, die durch spezifisch dafür ausgewählte und ausgebildete Führungseliten[359] getragen werde.[360]

Definition der Begriffe Reeducation und Reorientation[361]

Bungenstab stellt 1970 fest, dass es keine klare Definition des Begriffs Reeducation gibt.[362] Daran hat sich bis heute insofern etwas geändert, dass es nach der Wiedervereinigung Deutschlands eine Welle an wissenschaftlichen Publikationen zur US-amerikanischen Deutschlandpolitik gab, mit der eine Vielzahl an Definitionen der Reeducation einhergingen. Im Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft wird Reeducation sehr allgemein als „die Überlegungen und die Praxis der amerikanischen Sieger- bzw. Besatzungsmacht für eine Demokratisierung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg“[363] definiert. Das Beltz Lexikon Pädagogik fügt der reinen Definition der Reeducation als „nach 1945 von den Alliierten initiierten, je nach Besatzungszone unterschiedlichen Programme zur antinazistischen, antimilitaristischen und demokratischen Erziehung der Deutschen“[364] noch einen Satz der Rezension hinzu: „Akzeptanz, Verlauf und Wirkung der Programme werden kontrovers beurteilt.“[365] Bungenstab selbst definiert die Reeducation als

> „alle diejenigen Maßnahmen […], die darauf abzielten, auf der geistigen und emotionalen Ebene den Deutschen die Grundsätze, Prinzipien und Haltungen demokratischen Zusammenlebens verständlich zu machen, d. h. sie in die Lage zu versetzen, die demokratischen Strukturen zu erkennen, auszufüllen und die demokratischen Institutionen sinnvoll zu gebrauchen.“[366]

Eine weitere klare Definition, die daran anschließt, jedoch nicht vorwärts-, sondern rückwärtsgerichtet ist, liefert die Historikerin Rebecca Boehling, wonach Reeducation „zunächst alle Pläne in der US-amerikanischen Besatzungszone [bezeichnet], die darauf abzielten, die Reglementierung des kulturellen Lebens (Gleichschaltung) durch die Nationalsozialisten rückgängig zu machen und mit den autoritären Gesellschafts- und Politiktraditionen der deutschen

---

359 In diesem Zusammenhang ist es relevant, „Elite“ differenziert zu betrachten. Der Begriff ist nicht in einem engen Sinne zu verstehen. Die US-amerikanische Kulturpolitik richtete sich an alle Segmente der Gesellschaft. Programme, die sich explizit an „Eliten“ richteten, waren nur Teil eines breiten Spektrums von Initiativen. Die Ausrichtung auf politische und intellektuelle Führungspersönlichkeiten, die einen transatlantischen Konsens fördern würden, war ein Instrument einer umfassenden Strategie, um so definierte Multiplikator:innen in der deutschen Gesellschaft anzusprechen. Diese Multiplikator:innen konnten Journalist:innen, Lehrer:innen, Gewerkschaftsmitglieder, Student:innen, Gemeindevorsteher:innen, Verwaltungsangestellte, Intellektuelle oder Landwirt:innen sein. Oliver Schmidt (1999) folgend ist es wichtig, zwischen dem US-amerikanischen Konzept von einer „demokratischen Elite“ und dem kontinentaleuropäischen Gebrauch des Begriffs „Elite“ zu unterscheiden (vgl. S. 24).

360 Vgl. Bungenstab 1970, S. 21-29; Zepp 2007 S. 36.

361 Die Begriffe Reeducation und Reorientation gehen zurück auf die Verwendung beider Begriffe in amtlichen US-amerikanischen Dokumenten zur Deutschlandpolitik. In der Forschung finden sich unterschiedlichste Begriffe, z. B. Umerziehung, Rehabilitation oder Demokratisierung. Auch Reeducation und Reorientation werden verschieden definiert. Bungenstab (1970) konstatiert für beide Begriffe nur „leichte Unterschiede“ und dass sie „im Wesentlichen als gleichbedeutend“ zu sehen seien (S. 18), während Ellen Latzin die Begriffe den beiden unterschiedlichen Phasen zuordnet. In dieser Arbeit werden die Begriffe ebenso als Begriffe für die zwei ineinandergreifenden Phasen der Demokratisierung Deutschlands definiert (vgl. Kap. 4.2.3).

362 Vgl. Bungenstab 1970, S. 28.

363 Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft 2012, S. 73f.

364 Beltz Lexikon Pädagogik 2007, S. 598.

365 Ebd.

366 Bungenstab 1970, S. 18.

Geschichte vor 1933 zu brechen."[367] Beide Definitionen zusammengefasst, ergeben eine Definition, die Ernst Fraenkel[368] wie folgt formuliert:

> „So verstanden, bedeutet die ‚re-education'-Politik das Bemühen der USA, dem deutschen Volk bei dem Versuch behilflich zu sein, den Anschluß an das durch die Worte Jerusalem, Athen und Rom gekennzeichnete gemeinsame Kulturerbe wiederherzustellen, der durch den Rückfall in die Barbarei der Jahre 1933-1945 unterbrochen worden war."[369]

Im Gegensatz zu diesen Definitionen in der historischen Forschung zur Deutschlandpolitik und -planung der US-amerikanischen Besatzung, fand jedoch während der Planung der Deutschlandpolitik um 1945 keine klare Definition der Reeducation und der Reorientation statt.[370] So lässt sich weder in der öffentlichen Deutschland-Diskussion noch in den Dokumenten zur offiziellen Planung der Besatzungspolitik eine schlüssige Definition der Begriffe finden, obwohl die entsprechenden Regierungsgremien den Begriff im besatzungspolitischen Zusammenhang permanent verwendeten. In der zentralen Richtlinie Besatzungsdirektive JCS 1067 vom April 1945 ist das Wort Reeducation nicht zu finden und auch methodisch fand unter der US-amerikanischen Militärregierung niemals eine Definition des Begriffs statt, sodass „[u]nter dem weitgespannten Dach des vagen Terminus [...] eine Vielzahl völlig unterschiedlicher Maßnahmen ihren Platz"[371] fanden.

4.2.2 Planung, Konzeption und Ziele der (frühen) Reeducation[372]

Für die Reeducation im Nachkriegsdeutschland wurden zahlreiche theoretische Vorüberlegungen angestellt, aus denen jedoch nie ein schlüssiges, praktikables Konzept für die Demokratisierung hervorging.[373] Es wird zurecht als „ein weitgespanntes, nur vage umrissenes Programm"[374] bezeichnet.

Die offizielle Federführung der Reeducation-Politik hatte zunächst das U.S. State Department, das Außenministerium der USA, inne. Die Planungsstäbe der Regierung entwickelten hier zwar Konzepte zum Wandel der sozialen, politischen und institutionellen Verhältnisse im Nachkriegsdeutschland, jedoch erschwerten differierende Ansichten in den Regierungsgremien und den unterschiedlichen Ministerien die Konzeption. Auch die grundsätzliche

---

367 Boehling 2001, S. 592.

368 Ernst Fraenkel emigrierte 1938 in die USA. Er kehrte 1951 als Teilnehmer des Personenaustauschprogramms der Reorientation-Politik (vgl. Kap. 4.2.4) zurück nach Deutschland, wo er vornehmlich Vorträge zur politischen Bildung hielt und ab 1953 den neu eingerichteten Lehrstuhl „Wissenschaft von der Politik, Theorie und vergleichende Geschichte der politischen Herrschaftssysteme" an der FU Berlin einnahm. Sein Aufenthalt wurde zweimal bis 1955/56 verlängert, drei Semester lang trugen die USA zudem die Kosten seiner Stelle an der FU Berlin. Fraenkel prägte in den 1950er und 1960er Jahren die Entwicklung der Politikwissenschaft mit. Sein Beitrag zur Veränderung der deutschen Gesellschaft während der Besatzungszeit und darüber hinaus wurde „hoch gelobt" (Rupieper 1993, S. 401).

369 Fraenkel 1970, S. 11.

370 Vgl. ebd.; Latzin 2005, S. 37; Bungenstab 1970, S. 28f.

371 Latzin 2005, S. 37.

372 In diesem Teilkapitel soll es nicht darum gehen, eine chronologisch exakte Auflistung der Ereignisse zu verfassen, sondern vielmehr darum, einen Überblick über die relevanten Ereignisse in der Planung der Reeducation-Politik, insbesondere im Hinblick auf den kulturellen Austausch als Instrument der Reeducation, zu geben. Es soll demnach um eine möglichst konzise Argumentation in Form einer Analyse und Interpretation der Quellen gehen und darum, die spezifischen Handlungsdispositionen einzelner Akteur:innen und Akteur:innengruppen nachvollziehen zu können.

373 Vgl. Rupieper 1997, S. 54.

374 Gimbel 1964, S. 229.

Frage, ob ein langfristiges Engagement seitens der Militärregierung in Deutschland vertretbar und überhaupt durchführbar sei, verhinderte einen einheitlichen Gesamtentwurf zur Deutschlandpolitik.[375]
Auf personeller Ebene begann das Kriegsministerium in Washington, D. C. im Mai 1942 damit, Offiziere für die zivilen Verwaltungen (*civil affairs*) und die Militärregierungen in den besetzten Gebieten zu schulen.[376] Das Kriegsministerium wies seit Beginn der personellen und technischen Vorbereitungen immer wieder das U. S. State Department darauf hin, dass es an Konzepten zur Durchführung und einer politischen Planung der Besetzung selbst mangele.[377] In Folge dessen begann das U. S. State Department mit der politischen Planung 1943, indem es sog. Interdivisional Country Committees, welche für die jeweiligen besetzten Gebiete Analysen über die Verhältnisse erstellen sollten, gründete. Das Interdivisional Committee for Germany, von David Harris[378] geleitet, konstituierte sich im September 1943 und legte einen Plan zur „political reorganization of Germany" vor, der insofern für die Reeducation-Politik relevant ist, als eines der Papiere dieses Konzepts sich mit der politischen Gestaltung Deutschlands nach Kriegsende auseinandersetzt.[379] Das Konzept des Interdivisional Committee for Germany, welches einen ersten positiven, detaillierten und langfristigen Ansatz zur Deutschlandpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg mit Hilfe einer reduzierten alliierten Kontrolle konstatierte, scheitert jedoch zunächst am Desinteresse Präsident Roosevelts, der sich mit seinem Kabinett zu dieser Zeit bevorzugt mit dem Konzept des Finanzministers Henry Morgenthau, dem sog. Morgenthau-Plan, auseinandersetzte. Morgenthaus Ziel einer Reeducation war die Rückführung der deutschen Bevölkerung zu einem Agrarstaat, die er vor allem durch physische Entwaffnung und Entindustrialisierung erreichen wollte.[380] Durch diese Phase, in der Morgenthaus Denken einen so großen Einfluss auf die Politik hatte, geriet die Reeducation Westdeutschlands in der entscheidenden Zeit in ein „ungünstiges Fahrwasser"[381]. Allein die Kenntnis dieses Bestrafungskonzepts, das einem Westintegrationskonzept gegenübersteht, bewirkte in Deutschland eine starke emotionale Abwehr, die die Arbeit der Besatzungsoffiziere erheblich behinderte.[382]
Trotz der Inaktivität und Abneigung Roosevelts und des Kabinetts hatte sich ein weiteres Committee Gedanken über die Rolle der USA im Nachkriegsdeutschland gemacht. Zwischen 1942 und 1943 wurde das General Advisory Committee on Postwar Foreign Policy gegründet. Dieses Committee hatte zur Aufgabe, zahlreiche Studien zur Nachkriegsplanung zu erarbeiten. In Folge dieser Forschung fanden zwischen 1943 und 1945 mehrere Konferenzen statt, meist durch Universitäten organisiert. Dort standen die Konferenzteilnehmer:innen meist in informellem Kontakt mit der staatlichen Behörde.[383] Eine Vielzahl der Konferenzen wurde dominiert von Mitgliedern des Joint Committee on Postwar-Planning, welches aus hochrangigen Vertreter:innen der Psychiatrie, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, der Anthropolo-

375 Vgl. Latzin 2005, S. 33f. Lange Zeit wurde die grundsätzliche Relevanz eines Reeducation-Programms durch den US-Militärgouverneur angezweifelt, denn er weigerte sich im Januar 1947, als bereits der Bericht der Education Mission to Germany vorlag, eine Erhöhung des Budgets für die Reeducation zu beantragen (vgl. Latzin 2005, S. 49).

376 Vgl. Zink 1947, S. 6ff.; Bungenstab 1970, S. 35.

377 Vgl. ebd.

378 David Harris war Mitarbeiter im Forschungsstab des State Departments.

379 Vgl. Stifter 2014, S. 142; Bungenstab 1970, S. 37.

380 Vgl. Morgenthau 1945, S. 146ff.

381 Schlander 1981, S. 41.

382 Vgl. Lange Quassowski 1979, S. 54.

383 Vgl. Stifter 2014, S. 201f.

gie sowie den Sozialwissenschaften bestand, darunter auch deutsche Migrant:innen.[384] Zu den Konferenzen hinzu kamen mehrere vom U.S. State Department und vom War Department abgehaltene Geheimsitzungen.[385] Das Joint Committee on Postwar-Planning organisierte im April 1945 schließlich ein Round-Table-Gespräch mit 28 Teilnehmer:innen.[386] Das Ergebnis des Gesprächs war die Einigung auf eine friedlich-kooperative Form zur Gestaltung der Nachkriegszeit in Deutschland.[387]

Mit Roosevelts Tod und dem Antritt des neuen Präsidenten Harry S. Truman im Jahr 1945 nahm die Reeducation an Relevanz auf höchster Staatsebene deutlich zu. Die Entscheidung fiel auf die Reeducation und somit gegen den Morgenthau-Plan. Die Vorstellung, die Deutschen seien unheilbar dem „Rassenwahn“ verfallen, wich dem „zutiefst in der amerikanischen Tradition verankerten Erziehungsoptimismus“[388]. So wurde dem neuen U.S. Außenminister James F. Byrnes bereits einen Tag nach seiner Ernennung am 3. Juli 1945 ein Memorandum zur Reeducation vorgelegt, mit dem dieser sich auf die Potsdamer Konferenz vorbereiten konnte.[389]

Nachdem die drei westlichen Alliierten die allgemeinen Formulierungen einer Demokratisierung der Welt durch die Atlantic Charter und die Drei-Mächte-Erklärung ausgesprochen hatten, einigten sie sich auf der Konferenz von Jalta[390] auf eine umfassende Entnazifizierung, Entmilitarisierung, Entindustrialisierung und die Bestrafung der Kriegsverbrecher.[391] Auf der Potsdamer Konferenz vom 17. Juli bis 2. August 1945 sicherten die westlichen Alliierten die Wiederherstellung und Demokratisierung Deutschlands. Das Potsdamer Abkommen konstatiert als „erste Kontrollperiode“[392] ebenfalls die Entwaffnung, Entmilitarisierung, Entnazifizierung und Reduzierung der Schwerindustrie.[393] Dieser Periode sollte eine Phase der positiven Politik folgen, in der der „Wiederaufbau des deutschen politischen Lebens auf demokratischer Grundlage und eine spätere friedliche Mitarbeit Deutschlands im Leben der Völker“[394] gewährleistet wird. Trotzdem kommt der Begriff Reeducation weder im Kommuniqué noch im Verhandlungsprotokoll vor. Das Erziehungswesen taucht in beiden Dokumenten erst als siebenter der „politischen Grundsätze“[395] auf. Dort steht: „German education shall be so controlled as completely to eliminate Nazi and militarist doctrines and to make possible the successful development of democratic ideas.“[396] Dies beweist, dass dem Erziehungswesen eine wichtige Rolle für den Prozess der Wandlung hin zu einer demokratischen Gesellschaft beigemessen worden ist.

---

384 Zu nennen sind hier Margaret Mead, Erik Erikson, Kurt Lewin, Erich Fromm, Gregory Bateson, Friedrich (Frederick) Foerster, Talcott Parsons sowie Walter Kotschnig. Für die politische Psychiatrie hinter der Reeducation vgl. Gerhardt 1997.

385 Vgl. Stifter 2014, S. 204.

386 Vgl. Füssl 2004, S. 127.

387 Vgl. ebd., S. 130.

388 Fraenkel 1970, S. 11.

389 Vgl. Bungenstab 1970, S. 39.

390 Auch als Krim-Konferenz bezeichnet.

391 Vgl. Dokumente zur Deutschlandpolitik, Reihe II, Bd. 1, S. 2303-2308.

392 Kommuniqué über die Konferenz von Potsdam, S. 2106.

393 Vgl. ebd., S. 2106-2112.

394 Verhandlungsprotokoll der Konferenz von Potsdam, S. 2154f.

395 vgl. Kommuniqué über die Konferenz von Potsdam, S. 2108; Verhandlungsprotokoll der Konferenz von Potsdam, S. 2155.

396 Ebd. Hier wird bewusst das englische Originaldokument zitiert, da die deutsche Übersetzung den Begriff „ausmerzen“ verwendet und sich somit der Sprache des nationalsozialistischen Unrechtsregimes bedient.

Besatzungsdirektive JCS 1067

Bereits im April 1945 wurde die Besatzungsdirektive JCS[397] 1067[398] erlassen, die als Richtlinie vor dem Hintergrund der in Potsdam festgelegten Grundsätze gelesen werden sollte.[399] Diese Direktive geht zum Teil auf das Bestrafungskonzept des Morgenthau-Plans zurück und ist von negativen Handlungsmaximen dominiert. Der Begriff Reeducation fand auch in diesem frühen, offiziellen Dokument der Besatzungspolitik keinen Niederschlag und obgleich sie detaillierter im Wortlaut war, ging sie über den Beschluss der Potsdamer Konferenz nicht hinaus. JCS 1067 war ursprünglich als Interimslösung angedacht, entschied aber bis Juli 1947 die Prozesse im US-besetzten Nachkriegsdeutschland.[400] Das deutsche Erziehungswesen wurde in einem Paragraphen abgehandelt, bei dem die Kontrolle des Schulwesens im Vordergrund stand.[401] Trotzdem lässt sich in Punkt b) des Paragraphen eine Idee der Reorientation finden:

> „A coordinated system of control over german education and affirmative program of reorientation will be established designed completely to eliminate Nazi and militaristic doctrines and to encourage the development of democratic ideas."[402]

Long-Range Policy Statement for German Reeducation (SWNCC 269/5)

Bis der Begriff Reeducation das erste Mal Erwähnung in einem programmatischen US-amerikanischen Dokument fand, dauerte es 14 weitere Monate. Am 5. Juni 1946 trat das Long-Range Policy Statement for German Reeducation (SWNCC[403] 269/5) in Kraft, das von einer Gruppe US-amerikanischer Pädagog:innen unter dem Vorsitz von Archibald MacLeish, dem damaligen Assistant Secretary of State for Public and Cultural Relations, im April 1945 verfasst worden war. Es wurde am 21. August 1946 vom State-War Navy Coordinating Committee (SWNCC) als Policy Statement veröffentlicht. Die Richtlinie wurde zwar zeitgleich mit JCS 1067 erarbeitet, war im Gegensatz dazu jedoch das erste und einzige konkrete Konzept zur Demokratisierung Deutschlands.[404] Diese wurde in dem Dokument als Wiederherstellung und Beeinflussung des gesamten kulturellen und geistigen Lebens in Westdeutschland verstanden.[405] Die Direktive besteht aus sieben Grundsätzen, die westliches Denken, vor allem in Verbindung mit dem Demokratieverständnis Deweys, repräsentieren[406] und erstmals konkrete Ansätze zur Demokratisierung Deutschlands formulieren:

> „The re-education of the German people can be effective only as it is an integral part of a comprehensive program for their rehabilitation. The cultural and moral reeducation of the nation must, therefore, be related to policies calculated to restore the stability of a peaceful German economy."[407]

397 JCS = Joint Chiefs of Staff.

398 Abgedruckt in Department of State 1950, S. 21-33.

399 Vgl. Department of State 1950, S. 21.

400 Vgl. Latzin 2005, S. 42f.

401 Vgl. Department of State 1950, S. 26.

402 Ebd.

403 SWNCC steht für das „State, War, Navy Coordinating Committee" welches seit dem 1. Dezember 1944 tagte und sich aus Mitgliedern der an der Deutschlandpolitik maßgeblich beteiligten Ministerien zusammensetzte. Es sollte die bereits angesprochenen Koordinationsschwierigkeiten zwischen zivilen und militärischen Planungsstäben überwinden.

404 Vgl. Latzin 2005, S. 44; Bungenstab 1970, S. 29.

405 Vgl. Bungenstab 1970, S. 29.

406 Vgl. Kellermann 1978, S. 91.

407 Department of State 1950, S. 541.

In diesem Auszug wird konstatiert, dass diese Ziele nur erreicht werden, wenn die deutsche Wirtschaft stabilisiert würde.
Das Ziel der Direktive SWNCC 269/5 war letztendlich ein umfassender Wertewandel hin zu einer Demokratisierung der deutschen Bevölkerung mit Hilfe der Stabilisation der deutschen Wirtschaft, der Schaffung eines Gerechtigkeitsbewusstseins sowie der Wiederbelebung des kulturellen Lebens. Neu ist zudem die Erwähnung der Relevanz eines kulturellen Austauschs und der Aufnahme internationaler Beziehungen:

> „The Nazi heritage of Germany's spiritual isolation must be overcome by restoring as rapidly as possible those cultural contacts which will foster the assimilation of the German people into the society of peaceful nations." (ebd., S. 542).

Ausdrücklich wiesen die Verfasser darauf hin, dass die Reeducation nur in Verbindung mit einer Stabilisierung der deutschen Wirtschaft Erfolg haben könne.

4.2.3 Programmatischer Wechsel von der Reeducation zur Reorientation

Besatzungsdirektive JCS 1779
Während das Long-Range Policy Statement for German Reeducation vom 5. Juni 1946, obwohl es der Name suggeriert, keine konkreten Richtlinien für die Reeducation im Sinne einer „Umerziehung" aufstellt, wird erst in der Nachfolgedirektive JCS 1779[408] aus dem Jahre 1947 ein gesamtkultureller Aspekt der Reeducation sichtbar. JCS 1779 ist die revidierte politische Direktive an den US-amerikanischen Militärbefehlshaber, die JCS 1067 ablöste und am 15. Juli 1947 in Kraft trat.[409] Tatsächlich bestätigte und konkretisierte JCS 1779 lediglich das frühere Long-Range Policy Statement for German Reeducation, demnach eine kulturelle und moralische „Umerziehung" der Nation mit einer Politik verbunden sein soll, die darauf abzielt, dass in Deutschland eine Form der politischen Organisation und eine Art des politischen Lebens entsteht, die auf der substantiellen Basis einer stabilen Wirtschaft ruht, zu Frieden in Deutschland führt und zum Geist des Friedens zwischen den Nationen beiträgt.[410] Mit der neuen Direktive setzte ein programmatischer Wandel in der Reeducation-Politik der USA ein, der insbesondere in der Bildungs- und Kulturpolitik Niederschlag finden sollte. Nach der punitiven Phase unter JCS 1067, in der den Deutschen ihre Schuld am Krieg bewusstgemacht werden sollte, folgten nun konstruktive Ansätze zur Demokratisierung der Bevölkerung. Der Wandel manifestierte sich zudem in einem terminologischen Wechsel von der Reeducation zur Reorientation. Die neue Politik der Reorientation sollte ein politisches Bewusstsein „durch indirekte Einflussnahme, also Vorbilder, Anreize und das Aufzeigen von Alternativen, begründen"[411]. Die Reorientation wurde geleitet von US-Hochkommissar John McCloys Formel „to assist, advise and persuade the German government and people to take the democratic road"[412]. Darüber hinaus wird in JCS 1779 explizit konstatiert, dass eine Implementierung der US-amerikanischen Demokratie nicht angedacht sei. Stattdessen sollen die Rahmenbedingungen geschaffen werden, um eine eigenständige demokratische Entfaltung der Deutschen zu erreichen.
Den Anstoß zu dieser Kehrtwende gab die sog. Stuttgarter Rede[413] vom 6. September 1946 vor dem Länderrat der US-Besatzungszone des US-Außenministers James F. Byrnes, in der er

408 Abgedruckt in Department of State 1950, S. 33-41.
409 Vgl. Department of State 1950, S. 33f.
410 Vgl. Ebd., S. 34.
411 Latzin 2005, S. 58; vgl. auch Kellermann 1978.
412 Zit. n. Latzin 2005, S. 58.
413 Abgedruckt in Department of State 1950, S. 3-8.

forderte, Deutschland langfristig wieder in die Völkergemeinschaft aufzunehmen. Er argumentierte mit dem Potsdamer Abkommen, in dem das Ziel der Demokratisierung festgesetzt worden war: „The Potsdam Agreement expressly bound the occupying powers to start building a political democracy from the ground up."[414] Hierzu käme es laut Byrnes nur dann, wenn die Besatzungsmächte den Grundstein für ein stabiles demokratisches Staatswesen legten und dann Deutschland nach und nach mehr Partizipation und Eigenverantwortung übertrügen. Der Nachfolger Byrnes', George C. Marshall, lieferte auf der Moskauer Außenministerkonferenz im März 1947 eine allgemeine Definition einer Demokratie, zu der neben den klassischen Bürgerrechten auch das Recht auf Gewerkschaften und Parteien, freie Wahlen sowie die Presse- und Rundfunkfreiheit gehörten. Er forderte weiter:

> „We will never democratize Germany by the mere negative process of depriving Nazis of their positions and influence. We must rather take an active part in the establishment of the essentials […] and proceed to restore German economic and political Life upon the foundation which they provide."[415]

Infolge der unterschiedlichen Faktoren, die zur neuen Direktive 1779 führten, entsandte die US-amerikanische Regierung im August 1946 die sog. Zook-Kommission (auch United States Education Mission of Germany genannt), eine Gruppe von elf Personen, die an US-amerikanischen (Hoch-)Schulen oder in kirchlichen und gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen leitend tätig waren, um einen Einblick in den damaligen Stand des Erziehungswesens in der US-amerikanischen Besatzungszone zu erhalten.[416] Benannt wurde die Kommission nach ihrem Leiter George F. Zook, Präsident des American Council on Education (US-Erziehungsrat). Die weiteren Mitglieder der Kommission waren Bess Goodykoontz, Director of Division of Elementary Education im U.S. Office of Education, Henry H. Hill, Präsident des George Peabody College for Teachers in Nashville (Tennessee), Paul M. Limbert, Präsident des YMCA College in Springfield (Massachusetts), Earl J. McGrath, Dekan der University of Iowa, Reinhold Niebuhr, Professor am Union Theological Seminary in New York, Felix Newton Pitt, Sekretär des Catholic School Board in Louisville (Kentucky), Lawrence Rogin, Direktor der Erziehungsabteilung der Textile Workers Union of America CIO (Gewerkschaft der Textilarbeiter:innen), T.V. Smith, Philosophieprofessor an der University of Chicago und Helen C. White[417], Englischprofessorin an der University of Wisconsin.[418] Zudem begleiteten die zwei Reformpädagogen Franz Hilker und Erich Hylla die Kommission auf ihrer vierwöchigen Reise.[419] Die Zook-Kommission kam in ihrem Endbericht, der in hoher Auflage – auch auf Deutsch[420] – publiziert wurde, zu dem Schluss, dass die Reeducation durch die Demokratisierung des deutschen Bildungswesens gelingen kann und dass die Schule hierfür die bestmögliche Institution sei, da sie alle anderen Bereiche des kulturellen und sozialen Lebens beeinflusst.[421] Der Bericht kritisiert nicht nur die bisherigen Maßnahmen, er beinhaltet auch Vorschläge für eine neu gewichtete US-Reeducation-Politik. Die Vorschläge betrafen vor allem die Lehrer:innenausbildung, die Lehr-

414 Ebd., S. 6.

415 Department of State 1950, S. 155.

416 Vgl. Latzin 2005, S. 54; Bungenstab 1970, S. 48ff.; Lange-Quassowski 1979, S. 81f.

417 Helen C. White war zudem Mitglied im ersten Board of Foreign Scholarships des Fulbright-Programms.

418 Vgl. Zook-Report, S. 5.

419 Vgl. Braun 2004, S. 30.

420 In der deutschen Ausgabe erschien der Endbericht der Zook-Kommission in einer Auflage von 130.000 in der Neuen Zeitung (München, 1946) unter dem Titel „Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland. Bericht der amerikanischen Erziehungskommission".

421 Vgl. Zook-Report, S. 27.

und Lernmethoden, die Curriculum-Gestaltung, die Jugendarbeit und die Supervision der Universitäten im direkten Austausch mit US-Erziehungsexpert:innen.[422] Bei all diesen Maßnahmen sollte – im Sinne der Demokratisierung – die Verantwortung bei den Deutschen selbst liegen.[423] Darüber hinaus plädierte die Zook-Kommission für die Einrichtung einer Einheitsschule[424] sowie ein groß angelegtes Austauschprogramm und daran anschließend eine Erweiterung des Fulbright Acts.[425] Die Empfehlungen der Kommission erregten große Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit – nicht zuletzt aufgrund der Veröffentlichung in deutscher Sprache – und trugen nachhaltig zum programmatischen Wechsel in der Besatzungspolitik der USA bei.[426] Nach Inkrafttreten der JCS 1779 und dem Wandel hin zu einer Reorientation in der US-Besatzungspolitik im Nachkriegsdeutschland entstanden neue Initiativen und Programme, um die Demokratisierung Deutschlands mit Inhalten und Werten zu füllen. Hierzu gehören z. B. die Jugend- und Frauenförderung, die Amerikahäuser[427], das Filmprogramm und der Wiederaufbau des Bildungswesens. Ein weiterer Kernbereich der Reorientation war das Austauschprogramm, welches als Vorläufer des Fulbright-Programms zu sehen ist. Auf der Berchtesgadener Reorientierungs-Konferenz im Dezember 1948 wurde der neue Kurs der US-Besatzungspolitik offiziell festgelegt. General Lucius D. Clay, Militärgouverneur und Oberbefehlshaber der US-amerikanischen Besatzungszone, sprach den Bildungsexpert:innen der Zook-Kommission auf der Konferenz eine historische Aufgabe zu: „Probably never before in history has such an experiment been conducted."[428] Er erklärt weiter, dass die Reorientation nur dann ein Erfolg wird, wenn die „seeds of desire for freedom"[429] implementiert sind. Der Richtlinie von 1947 folgten zudem auch administrative Veränderungen. Am 28. Februar 1948 entstand die Education and Cultural Relations Division. Sie war für die Reorientation zuständig und wurde mit finanziellen Mitteln aus dem neu errichteten Reorientation Fund ausgestattet.

4.2.4 Kulturaustausch als Instrument zur Demokratisierung

Obwohl die ersten Anläufe zur Schaffung einer gesetzlichen Grundlage für ein breit angelegtes Austauschprogramm bereits 1944 erfolgt waren, scheiterten die Versuche einer Kulturoffensive zunächst aufgrund politischer Skepsis seitens konservativer US-Kongressabgeordneter gegenüber der Wirksamkeit jeglicher Kulturoffensiven.[430] Und auch trotz der gesetzlichen Grundlage für ein internationales Kulturaustauschprogramm durch die Unterzeichnung Präsident Trumans des Fulbright Acts am 1. August 1946 war ein erfolgreicher Aufbau eines solchen Programms noch fern. Ein Grund hierfür war der Zeitpunkt des Vorhabens, der deutlich zu früh gesetzt war. Erst nach dem politischen Wechsel von der Reeducation hin zur Reorientation und nach Inkrafttreten der Direktive JCS 1779, vor allem aber in Folge immer lauter werdender anti-amerikanischer Sowjet-Propaganda in Europa und dem allmählich beginnenden Kalten Krieg wurde die Implementierung eines Programms zum Kulturaustausch immer realistischer.

422 Vgl. Stifter 2014, S. 548.
423 Vgl. Zook-Report, S. 61.
424 Die Forderung der Zook-Kommission eine Einheitsschule einzurichten scheiterten letztendlich am Widerstand konservativer Philologen und Politiker, die Wert auf ein gegliedertes Schulsystem mit einem elitären Gymnasium legten (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 83).
425 Vgl. Zook-Report, S. 59; vgl. auch Kellermann 1978, S. 23f.
426 Vgl. Latzin 2005, S. 54.
427 Vgl. hierzu Hein-Kremer 1996.
428 Office of Military Government for Germany (U. S.), Education and Cultural Relations Division, December 1948, S. 2, zit. n. Stifter 2014, S. 557.
429 Ebd.
430 Vgl. Stifter 2014, S. 563f.

Im Januar 1948 stimmte der US-amerikanische Kongress dem Smith-Mundt Act (U.S. Information and Educational Exchange Act of 1948) mit dem Titel „An Act to promote better understanding of the United States among the peoples of the world and to strengthen cooperative international relations" zu. Das Gesetz bildete die grundlegende gesetzliche Ermächtigung für Propagandaaktivitäten des US-Außenministeriums und ein weltweites Friedensprogramm in Form eines Informations- und Bildungsaustauschs. Darüber hinaus beinhaltete das Gesetz die Ermächtigung großer Zahlungen in US-amerikanischer Währung für diesen Zweck, wodurch es sich grundlegend vom Fulbright Act (Public Law 584, 79th Congress)[431] unterscheidet. Dieser erlaubte den Austausch im Rahmen binationaler Abkommen, die anfangs nur durch Fremdwährungen finanziert wurden, die an die US-Regierung für den Kauf von überschüssigem Kriegsmaterial gezahlt wurden. Der Fulbright Act bildet gemeinsam mit dem Smith-Mundt Act das Fundament für die internationale Kulturpolitik der USA in den Nachkriegsjahrzehnten. Der Fulbright Act sah den bilateralen Kulturaustausch zwischen den USA und anderen Ländern im akademisch-universitären Bereich vor. Diese Aktivitäten liefen jedoch zunächst eigenständig neben den Planungen auf Basis des Smith-Mundt Act.[432] Im Jahr 1949 wurde das Information and Educational Exchange Program eingerichtet, welches die beiden Programme allmählich zusammenführte.[433]

Für die Leitung des Kulturaustauschs setzte das State Department Henry J. Kellermann ein, der dem Hochkommissar direkt unterstellt war. Es wurden zudem zwei Büros eingerichtet, das U.S. Office of International Information und das U.S. Office of Educational Exchange. Der Smith-Mundt Act definiert die Aufgabe des Büros für den Bildungsaustausch wie folgt:

> „to cooperate with other nations in the interchange of persons, knowledge, and skills; the rendering of technical and other services; the interchange of developments in the field of education, the arts and sciences."[434]

Die Büros waren in der Division of International Exchange of Persons (IEP) organisiert, die dem Assistant Secretary of State for Public Affairs unterstellt war. Ihre Aufgabe war die Koordination der globalen Austauschprogramme unter Einbeziehung privater und halbprivater US-amerikanischer Institutionen.[435]

Zu Beginn des Personenaustauschprogramms reisten im Jahr 1947 lediglich acht Deutsche in die USA[436], dies ist aber auf die fehlenden finanziellen Mittel zurückzuführen, welche erst 1948 bereitgestellt worden waren. Im gleichen Jahr waren es dagegen 50 US-amerikanische Spezialisten, die in die US-Besatzungszone reisten und 21 Deutsche, die ins europäische Ausland gingen.[437] Die Hauptphase des Austauschprogramms erstreckte sich über die Jahre 1949 bis 1953. Insgesamt zählt das Programm in den Jahren 1947 bis 1953 13.350 Teilnehmer:innen. Die deutschen Besucherprogramme waren im Jahr 1950/51 sogar umfangreicher als alle weltweiten Austauschprogramme des US-Außenministeriums zusammen.[438]

---

431 Vgl. Kap. 4.3.

432 Vgl. Stifter 2014, S. 568f.

433 Bis April 1949 waren durch den Fulbright Act Austauschprogramme mit folgenden Ländern etabliert worden: China, Frankreich, Griechenland, Italien, Neuseeland, Philippinen, Großbritannien.

434 U.S. Information and Educational Exchange Act of 1948.

435 Zum Einfluss privater und halbprivater Institutionen auf den transatlantischen Kulturaustausch vgl. Schmidt 1999.

436 Vgl. Kellermann 1978, S. 29.

437 Vgl. ebd.

438 Vgl. Rupieper 1993, S. 396.

Der Personenaustausch, der nicht nur dem reinen Kulturaustausch, sondern auch dem Aufbau einer Funktionselite mit multiplikatorischem Effekt dienen sollte[439], ermöglichte den Austausch für Personen aus unterschiedlichen Bereichen, u. a. der Schule und außerschulischen Bildung, Kirchen, Medien sowie Wohlfahrtsorganisationen. Die Branchen, aus denen die Personen für den Kulturaustausch ausgewählt wurden, sind bei Kellermann unter Kultur (64 % der Teilnehmenden), Politik (18 %), Ökonomie (13 %) und Informationsmedien (5 %) zusammengefasst. Darüber hinaus nahmen unterschiedliche Statusgruppen am Austausch teil: Führungskräfte, Trainees (Berufsanfänger:innen), Studierende und Jugendliche sowie Personen „of outstanding promise who were about to enter upon or who were in the early years of their active careers in the above fields“[440]. Im Jahr 1952 kam außerdem erstmals der Fulbright-Austausch hinzu, der den Austausch im universitären Bereich abdeckte.
Die Bewerbung für das Personenaustauschprogramm erfolgte über ein Formular, in dem die Bewerber:innen ihren Werdegang, ihren Beruf und ihre fachlichen Wünsche und Interessen für die Studienreise angeben sollten.[441] Dieses Formular wurde in einer ersten Bewerbungsphase durch die Kreisresidenzoffiziere gesichtet, anschließend wurden die zu empfehlenden Bewerber:innen an das Austauschbüro der Landeskommissariate weitergeleitet um nach erneuter Prüfung in Form eines Gesprächs zur fachlichen und charakterlichen Eignung an die jeweilige Programmabteilung der Hohen Kommission weitergeleitet zu werden.[442] Hier wurde die Zuweisung in die passende Programmabteilung vorgenommen (Education, Community Activities, Women's Affairs, Labor Affairs etc.). Sollte es sich um eine:n Bewerber:in für die Labor Affairs handeln, wurde auf Vorschlag der Gewerkschaftsorganisationen entschieden. Über alle anderen Bewerber:innen entschied schließlich für jedes Land der US-Besatzungszone eine Kommission, der sog. Länderauswahlausschuss, bestehend aus „hochkarätigen Vertretern des öffentlichen Lebens“[443]. Rupieper zählt als typisches Beispiel die Mitglieder des hessischen Ausschusses auf:

> „eine Hauswirtschaftslehrerin, eine Vertreterin der Landfrauenorgranisationen, eine Ärztin, eine Rechtsanwältin, ein Rundfunkkommentator von Radio Frankfurt, ein ehemaliger Richter und Ministerialrat im Hessischen Justizministerium sowie zwei ehemalige Minister. [...] der ehemalige Präsident der Landwirtschaftshochschule, ein Bibliothekar, ein Professor für Politische Wissenschaften an der Universität Frankfurt, ein Gewerkschaftsvertreter, ein Journalist und Spezialist für Arbeits- und Gewerkschaftsfragen, [...] sowie ein international anerkannter Spezialist für Sekundarerziehung.“[444]

Für die zuständigen US-amerikanischen Behörden war eine präzise Definition der Auswahlkriterien wichtig um einerseits zu verhindern, dass Teilnehmer:innen während des Austauschs negativ auffallen, und andererseits, um der US-amerikanischen Öffentlichkeit keine Gelegenheit zur Kritik zu geben. Diese Auswahlkriterien waren neben anderen englische Sprachkenntnisse, die Bedeutung für die Umerziehungspolitik, eine Bereitschaft zur Rückkehr nach Deutschland, keine NS-Vergangenheit[445] sowie keine KPD-Mitgliedschaft.[446]

---

439 Vgl. Füssl 2004, S. 191.

440 Kellermann 1978, S. 27.

441 Vgl. Latzin 2005, S. 92.

442 Vgl. Rupieper 1993, S. 398; Latzin 2005, S. 92.

443 Rupieper 1993, S. 398.

444 Pilgert 1951, zit. n. Rupieper 1993, S. 398.

445 Laut Rupieper (1993, S. 393) wurden „inklusive der Angehörigen der Kategorie IV (Mitläufer) der Entnazifizierungsverfahren alle ehemaligen NSDAP-Mitglieder vom Austausch ausgeschlossen.“

446 Vgl. ebd.

Die formalen Auswahlkriterien für Führungskräfte waren:

> „die grundsätzliche Bereitschaft, am Programm der Umorientierung mitzuwirken, sehr gute Fachkenntnisse in der jeweiligen Berufssparte, eine möglichst einflussreiche Position, die berufliche Anerkennung der Kollegen, ein Spruchkammerbescheid der Kategorie V (‚entlastet') bzw. ‚nicht betroffen', ausreichende Kenntnisse der englischen Sprache, ein Durchschnittsalter zwischen 25 und 60, wobei jüngeren Kandidaten der Vorzug gegeben werden sollte, keinerlei kommerzielle Eigeninteressen, persönliche Integrität sowie die Bereitschaft zur Rückkehr nach Deutschland, die man mit der Unterzeichnung einer Rückkehrverpflichtung versicherte."[447]

Dabei wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, ob die Teilnehmer:innen eine multiplikatorische Wirkung durch Vorträge, Publikationen oder ihr Engagement nach ihrer Rückkehr innehaben und somit die Reorientation noch stärker unterstützen können.[448]

Das Ziel der Austauschprogramme in der Reorientation-Phase war zwar ein transatlantischer Erfahrungsaustausch unter den besagten Statusgruppen und Branchen, um eine Elite zu bilden, die eine stärkere Partizipation in einer demokratischen Gesellschaft anstrebt, jedoch war das nicht offiziell kommunizierte, aber primäre Ziel darüber hinaus die nachhaltige

> „Reorientierung durch gezielte ‚positive' Beeinflussung über die Verbreitung amerikanischer Lebensweise, Produktion, Demokratie, Wissenschaft und Bildung sowie deren Bezüge zu individueller Freiheit und wirtschaftlich-technischer Effizienz."[449]

Hierzu bot das Programm in den USA die Auseinandersetzung (je nach Bereich, aus dem die deutschen Teilnehmer:innen stammten) mit unterschiedlichen Themen wie bspw. der Verbesserung der landwirtschaftlichen Produktion, der Lage der Frauen, der Untersuchung der Polizeieinrichtungen oder dem Studium des öffentlichen Gesundheitswesens. Ein Beispiel für die Erfahrung, die die Personen auf ihrer Studienreise in die USA gewannen, bietet der erste hessische Ministerpräsident Christian Stock (SPD). Für ihn gehörte, so wie für viele andere Politiker:innen der Nachkriegszeit, die Reise in die USA zum Bildungserlebnis.[450] Er ging 1951 für zweieinhalb Monate auf Einladung der US-amerikanischen Regierung in die USA und kam mit der Erkenntnis zurück, dass das deutsche politische System ein leeres sei, es sehe aus wie eine Regierung und mache Geräusche wie eine Regierung, sei jedoch in der Realität bloß ein funktionierendes System.[451] Auch Ernst Reuter (SPD), 1948-1953 Oberbürgermeister von Berlin, der als Führungskraft in die USA reiste, stellte in seinem Erfahrungsbericht[452] die Werte der pluralistischen Demokratie als nachahmenswert heraus. Auch die Studierenden, die eine Studienreise in die USA mit dem Austauschprogramm unternommen hatten, kamen mit positiven Berichten und Erfahrungen aus den USA zurück.[453]
Sowohl für das US-amerikanische State Department als auch für die Regierung unter HICOG war die Bewertung des USA-Aufenthalts von besonderem Interesse, um herauszufinden, inwieweit der Austausch zu einer Veränderung der Einstellungen und somit zu einer langfristigen Demokratisierung der deutschen Bevölkerung beitragen konnte. Hierzu beauftrage man meh-

447 Latzin 2005, S. 92f.
448 Vgl. ebd.
449 Stifter 2014, S. 554.
450 Vgl. Rupieper 1993, S. 403. Etwa 25 % der Abgeordneten des Ersten Deutschen Bundestags besuchten die USA (vgl. ebd.).
451 Vgl. HICOG Information Bulletin, September 1951, S. 12.
452 Vgl. HICOG Information Bulletin, Mai 1951, S. 3-6.
453 Vgl. Rupieper 1993, S. 405ff.

rere Universitäten und Institute mit Befragungen der Programmteilnehmer:innen.[454] Die relevantesten Ergebnisse der Untersuchungen fasst Rupieper zusammen: Zum einen empfanden Schüler:innen, Studierende und Führungskräfte vor allem die erlebte Praxis der Demokratie in den USA als positiv, dies bezieht sich vor allem auf die Demokratieerfahrung im Alltag des Familienlebens und der Schule sowie die erlebte Struktur und Funktion des US-amerikanischen Regierungsapparates. Gleichzeitig kritisierten ebendiese Gruppen die Rassentrennung in den USA. Zum anderen bevorzugten die Befragten mehrheitlich das US-amerikanische politische System dem eigenen.[455]

Insgesamt lässt sich für die Bewertung aller Personengruppen des USA -Aufenthalts eine Stärkung des positiven Amerikabildes konstatieren[456], wobei die Mehrheit der Austauschpartner:innen bereits vor ihrer Ankunft den USA gegenüber positiv eingestellt waren.[457] Der kulturelle Austausch auf allen Ebenen als Teil der Erziehungs- und Bildungsfragen der Reorientation-Politik hatte besatzungspolitische Priorität und wurde auch als „kultureller Marshallplan"[458] bezeichnet. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Austauschprogramm gemeinsam mit dem Plan einer wirtschaftlichen und politischen Verfestigung das Konzept für eine nachhaltige Rehabilitierung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg bildete.

4.2.5 Fazit

Das übergeordnete Ziel der US-amerikanischen Besatzungspolitik definiert sich als Weg aus der Barbarei der Jahre 1933 bis 1945 hin zu einer demokratischen Gesellschaft. Dieses Ziel sollte durch eine (Re-)Integration der Deutschen und ihrer Wirtschafts-, Gesellschafts- sowie politischen Ordnung in die westliche Welt geschehen.

Das Konzept der Reeducation stieß in der öffentlichen Diskussion der deutschen Bevölkerung zunächst auf große Kritik. Vor allem der punitive Ansatz der ersten Reeducation-Jahre, welcher zum Ziel hatte, die Deutschen von ihrer Schuld am Zweiten Weltkrieg zu überzeugen und sie durch Entnazifizierung, Entmilitarisierung und Deindustrialisierung zu bestrafen, war für die Deutschen ein Paradoxon, sollte doch durch die Reeducation am Ende eine Demokratisierung erfolgen.[459] Die negative Einschätzung der Politik der Besatzungsmacht führte zu einer politischen Apathie. Mehrere Umfragen in den Jahren 1945 bis 1948 zeigen, dass über 55 % der Deutschen in der US-amerikanischen Zone weiterhin am Nationalsozialismus und Antisemitismus festhielten.[460] Der US-Militärregierung war es also in den ersten Jahren offenkundig

---

454 HICOG beauftragte u. a. das Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung der University of Michigan. Das Institut führte Befragungen mit insgesamt 29 Personen durch, von denen 12 Personen der Kategorie Führungskräfte aus den Bereichen Bildung, Presse und Radio und 17 Personen dem öffentlichen Dienst angehörten. Größer angelegt war die Studie „An Analysis of Attitude Change Among German Exchangees" aus dem Jahr 1951, durchgeführt von der American University (Washington, D. C.). Die Untersuchung befragte 392 Deutsche, davon 85 Schüler:innen, 258 Studierende und 49 Führungskräfte, mit Hilfe eines Fragebogens zu Beginn und am Ende ihrer Studienreise in die USA.

455 Vgl. Rupieper 1993, S. 409ff.

456 Vgl. Mueller Norton 1977, S. 86.

457 Vgl. Rupieper 1993, S. 413. Die beschriebenen Erfahrungen weisen erhebliche Parallelen zu den Erfahrungen der Fulbright-Stipendiat:innen auf, vgl. hierzu Kap. 7.

458 Mueller Norton 1977, S. 5.

459 Der bayerische Ministerpräsident Hans Erhard kritisierte bspw. die widersprüchliche Politik der US-Amerikaner:innen, welche „einerseits […] versuchen, eine verantwortliche Demokratie aufzubauen, und zur selben Zeit unseren Interventionismus" fortsetzen würden. Dies berichtete Walter L. Dorn am 1. April 1949 nach einem Treffen mit Erhard (vgl. Dorn 1973, S. 146).

460 Vgl. Merritt & Merritt 1970, S. 146, 240.

nicht gelungen, ein demokratisches Bewusstsein in der deutschen Öffentlichkeit zu verankern. Auch bei US-amerikanischen Zeitzeug:innen war die Reeducation umstritten. Harold Zink, der Chefhistoriker von HICOG, kritisiert bspw. den Idealismus einiger an der Planung der Reeducation Beteiligter. So sei es naiv zu denken, man könne nur durch Vorschriften die Mentalität eines gesamten Volkes radikal ändern.[461]
Fraenkel sieht die Fehler der US-Amerikaner:innen darin, dass diese sich nur darauf beschränkt hätten, „die Umerziehung zur Demokratie lediglich zu überwachen und Anregungen für ihre Ausgestaltung vorzubringen."[462] Der hieraus entstandene Missmut der deutschen Bevölkerung habe schließlich zur Diskreditierung des gesamten Reeducation-Projektes beigetragen. Auch Bungenstab konstatiert, dass

> „Unkenntnis über und mangelndes Einfühlungsvermögen in die kulturelle, psychologische, politische und soziale Situation des deutschen Volkes, sowohl vor als auch nach der Kapitulation"[463]

die Planung insgesamt unsicher machten und zu falschen Ansätzen führten.[464] Die Deutschen haben diese schwache Position erkannt und sich gegen die US-amerikanischen Pläne gesträubt, wodurch die alten Strukturen schnell wieder verfestigt waren. Dieser Tatsache und nicht zuletzt auch dem ansteigenden Druck des Kalten Krieges fiel die Reeducation letztendlich zum Opfer.[465]
Durch die Nachwirkungen dieser Entwicklungen in den unmittelbaren Nachkriegsjahren entwickelte sich in Teilen der deutschen Bevölkerung allmählich ein Antiamerikanismus zweier Generationen. Der erste richtete sich gegen die Agrarisierung als Strafe für das NS-Regime und wurde durch Menschen, die i. d. R. vor 1928 geboren waren, geäußert. Dieser schien zunächst durch den Marshallplan und das ihm folgende Wirtschaftswunder überwunden. Der zweite Antiamerikanismus jedoch brach mit ungeahnter Heftigkeit aus und ist der politische Protest der Kindergeneration, also jener, die in den 1940er Jahren geboren waren. Dieser Antiamerikanismus manifestierte sich im Zuge von ‚1968' in Teilen der linken Bewegung und ist dort bis heute tief verankert.
In all diesen Beobachtungen und Wertungen werden allerdings die längerfristigen Demokratisierungsbemühungen bis in die Mitte der 1950er Jahre hinein, die sich eher in die Phase der Reorientation einordnen lassen, verkannt. Ein besonders hervorzuhebendes Ergebnis der Reorientation ist die Gesamtschuldebatte der 1960er und 1970er Jahre, die aus den Bemühungen einer Schulreform unter der US-Besatzung resultierte.[466] Auch das groß angelegte Kulturaustauschprogramm, welches als Vorreiter des Fulbright-Programms anzusehen ist, muss als positives und langfristig wirkendes Resultat der US-Besatzungspolitik gesehen werden. Es führte zu einem transatlantischen Kulturaustausch, der die Verankerung demokratischer Werte in Westdeutschland anstieß und förderte.
Wie sich in diesem Kapitel zeigt, war das Besondere der US-Reeducation- bzw. Reorientation-Politik die Verknüpfung friedenstiftender Elemente basierend auf den Ergebnissen der Konferenz von Jalta mit einer individuellen Entfaltung demokratischer Werte, garantiert durch die Inhalte der nach dem programmatischen Wechsel in Kraft getretenen Direktive JCS 1779, sowie ökonomischer Freiheit, die der Marshallplan für Deutschland und Europa bot. Durch

461 Vgl. Zink 1957, S. 193.
462 Fraenkel 1970, S. 10.
463 Bungenstab 1970, S. 164.
464 Bungenstab (1970) sieht übrigens den verhängnisvollsten Fehler der US-amerikanischen Reeducation-Politik in der Wiederbelebung des Schulsystems der Weimarer Zeit, einem Ansatz, der alle nachfolgenden Reformversuche belastete (vgl. S. 164).
465 Vgl. ebd.
466 Vgl. Kap. 7.2.

die allmähliche Zuspitzung des Kalten Krieges veränderte sich diese Politik insofern, als sie sich zunehmend mit einer Propaganda des American Way of Life vermischte.

4.3 Entstehung und Strukturen des Fulbright-Programms

> „Sie alle […] hinterlassen […] einen tiefen Eindruck.Sie konnten […] ein besseres und tieferes Verständnis für andere Völker und Kulturen erlangen und an ihre Mitbürger weitergeben. Den Ländern aber, in denen sie gearbeitet haben, vermochten sie ein abgewogeneres Bild ihrer eigenen Heimat und deren Kultur zu vermitteln."[467]

Das Fulbright-Programm stellt den institutionellen Rahmen des deutsch-amerikanischen Lehrer:innenaustauschs in den langen 1960er Jahren dar. Das Programm finanziert bis heute Austauschvorhaben von Studierenden, Lehrer:innen und Wissenschaftler:innen zwischen den USA und einem von mittlerweile 155 Staaten, für die es jeweils binationale Abkommen gibt. Die Entstehung des Fulbright-Programms in den USA, seine Strukturen sowie die kooperierenden Organisationen werden in diesem Kapitel dargelegt.
Das Fulbright-Programm, basierend auf dem Fulbright Act, resultiert im Wesentlichen aus den Überlegungen und der Arbeit des demokratischen US-Senators J. Williams Fulbright, dessen Friedenspolitik auf der internationalen akademischen Verständigung aufbaute. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über Fulbrights Biographie gegeben werden und im Anschluss die Entstehung des Fulbright Acts nachgezeichnet werden. Danach wird das Fulbright-Programm samt seiner administrativen Strukturen, insbesondere das Board of Foreign Scholarships und dessen kooperierende Organisationen vorgestellt. Ein Ausblick auf die Jahre nach der Entstehung des Fulbright-Programms wird durch die Erläuterung des Fulbright-Hays-Acts eingeleitet.

Senator J. William Fulbright
Das Fulbright-Programm ist nicht nur aufgrund der Tatsache, dass es seinen Namen trägt, unweigerlich mit dem demokratischen US-Senator J. Williams Fulbright verbunden, sondern auch, weil er als Initiator des Programms gesehen werden kann. Deshalb wird zunächst ein kurzer Überblick über Fulbrights Biographie gegeben. Er wuchs in Fayetteville, Arkansas als Nachfahre des 1750 aus Deutschland immigrierten Johan Vilhelm Volbrecht auf.[468] Ein Rhodes-Stipendium bot ihm die Möglichkeit, 1925 am Pembroke College in Oxford zu studieren.[469] Bereits in dieser Zeit sammelte er vor allem Wissen über Völkerverständigung, da sein Tutor Ronald B. McCallum Anhänger Präsident Woodrow Wilsons und dessen Völkerbundidee war.[470] Ulrich Littmann, von 1963 bis 1994 geschäftsführender Direktor der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission und ein Freund Fulbrights, schreibt dazu:

> „der Student Fulbright erhielt umfassende Einblicke zum einen in die europäischen politischen Strukturen und wirtschaftlichen Entwicklungen und entdeckte zugleich sein eigenes Land aus der Perspektive von außen."[471]

467 „Zwanzig Jahre Fulbright-Programm", Artikel von J. William Fulbright von 1966 (StA HH/361-2 VI/4340 – 4).
468 Vgl. Littmann 1996, S. 107; Woods 1998, S. 1.
469 Vgl. Littmann 1991, S. 384f.
470 Vgl. Woods 1998, S. 3.
471 Littmann 1996, S. 107.

Nach seiner Rückkehr studierte Fulbright Jura in Washington und arbeitete anschließend für das U.S. Department of Justice.[472] 1937 kehrte er nach Arkansas zurück und arbeitete als Rechtsanwalt und an der juristischen Fakultät seiner Alma Mater, der University of Arkansas, wo er 1939 Universitätspräsident wurde.[473] Zum Zeitpunkt seiner Ernennung war Fulbright gerade 34 Jahr alt und somit der jüngste Universitätspräsident der USA.[474] Zwar war Fulbright aufgrund seines Rhodes-Stipendiums und seiner Tätigkeit als Anwalt und Fakultätsmitglied für das Amt qualifiziert, jedoch konnte er weder auf Erfahrungen in der Verwaltung zurückblicken noch hatte er ausreichende politische Erfahrung.[475] Traditionell waren Universitätspräsidenten in Arkansas die zweitmächtigste politische Figur im Bundesstaat, da einerseits die Finanzierung der Institution vom Einfluss und von der Überzeugungskraft bei der Legislative abhing und es andererseits einen großen Pool an Macht gab, der ihnen zur Verfügung stand – die Alumni der Universität bildeten seinerzeit den potenziell mächtigsten Stimmenblock im Bundesstaat.[476] Fulbright wurde von Beginn an das Geschick sowie die Erfahrung, damit umzugehen, nicht zugesprochen und so gab es Zweifel an seiner Fähigkeit, die Universität zu leiten. Dies war ihm scheinbar bewusst, da er sein Amt als „a very great strain to me“[477] bezeichnete.
Tatsächlich verlor Fulbright aufgrund eines politischen Manövers 1941 das Amt.[478] Sechs Monate nach seiner Entlassung aus dem Amt bezog Fulbright einen Sitz im Repräsentantenhaus.[479] Dort konnte er bereits im ersten *Term* politische Erfolge erzielen. In einem Artikel mit dem Titel „Zwanzig Jahre Fulbright-Programm“ schrieb Fulbright 1966 rückblickend, dass er bereits 1943 für einen „Kongressbeschluss ein[trat], der die Aufhebung der traditionellen, politischen Isolation Amerikas durch die Teilnahme der USA an einer Institution befürwortete, wie sie sich später als Vereinte Nationen tatsächlich etablierte.“[480] Dieser Vorschlag war ein erster Versuch Fulbrights, die gegenseitige Verständigung der USA mit anderen Nationen zu stärken. Hier wird deutlich, dass seine Überlegungen auf den Grundsätzen des Völkerbunds, in dem die USA nie Mitglied waren, aufbauten. Der daraus resultierende Gesetzesentwurf, die sog. Fulbright Resolution, wurde später als eine erste innenpolitische Zustimmung der USA zu den Vereinten Nationen, welche in der Tradition des Völkerbunds stehen, interpretiert.[481] Fulbright selbst sieht darin den Anfang des nach ihm benannten Austauschprogramms.[482] Nach zwei Jahren im Amt wurde Fulbright schließlich in den Senat gewählt. Hier konnte er seine Friedenspolitik weiter voranbringen, deren wesentliches Instrument für ihn der internationale akademische Austausch war.

Der Fulbright Act

Weil Fulbright sich während seines Studiums in Oxford mit Fragen von Kriegsschulden aus dem Ersten Weltkrieg auseinandergesetzt hatte, forderte er, dies müsse nach dem Zweiten Weltkrieg anders, nämlich im Sinne der USA, gelöst werden.[483] Im Zuge des Sieges über die

472 Vgl. Littmann 1991, S. 384.
473 Vgl. ebd.; Jeffrey 1987, S. 38.
474 Vgl. Woods 1995, S. 56.
475 Vgl. ebd.
476 Vgl. ebd., S. 57.
477 Johnson & Gwertzman 1968, S. 53.
478 Vgl. Woods 1995, S. 61-64.
479 Vgl. Littmann 1991, S. 385.
480 „Zwanzig Jahre Fulbright-Programm“, Artikel von J. William Fulbright von 1966 (StA HH/361-2 VI/4340 – 4).
481 Vgl. Littmann 1991, S. 108.
482 Vgl. ebd.
483 Vgl. ebd., S. 109.

Achsenmächte hatten das US-Militär und seine zivilen Angehörigen Waren im Wert von mehr als 6,5 Milliarden US-Dollar erzeugt und angehäuft, darunter u. a. Werkzeugmaschinen, Rohbaumwolle und Fahrzeuge.[484] Obwohl verschiedene US-amerikanische Fraktionen versuchten, diese Produkte entweder zu distribuieren oder zu vergünstigten Preisen zu verkaufen, leistete der US-Kongress Widerstand, weil die Kosten für den Reimport immens gewesen wären und das Dumping großer Mengen auf dem inländischen Markt den privaten Sektor und seine Bemühungen, von einer Kriegs- auf eine Friedenswirtschaft umzustellen, gelähmt hätten.[485] Fulbright setzte beim Surplus Property Act aus dem Jahr 1944 an, mit dem die USA bereits darüber entschieden hatten, „daß derartige Überschußgüter auf Kreditbasis in nicht-konvertibler Landeswährung den Ländern in Übersee zum Verkauf angeboten werden sollten."[486] Er legte 1945 eine Ergänzung (*Amendment*) des Gesetzes vor, in dem ein Teil der Erlöse aus Verkäufen von Kriegsüberschüssen für den Personenaustausch vorgesehen war. In 30 Zeilen autorisiert der Gesetzentwurf die Verwendung von Erlösen aus dem Verkauf von überschüssigem Eigentum im Ausland für den Bildungsaustausch in den Bereichen Wissenschaft, Kultur und Bildung. Fulbright hatte bei der Erarbeitung des Entwurfs zwei bedeutende Präjudizen in der US-amerikanischen Geschichte vor Augen und stützte damit die Idee, dass ein Bildungsaustausch die Einstellung der Teilnehmer:innen gegenüber ‚fremden' Nationen beeinflussen könnte: das Boxer Indemnity Scholarship Program und die Belgian-American Educational Foundation.[487] Darüber hinaus war die Idee, dass die Förderung und Stärkung internationaler kultureller Beziehungen den Weltfrieden herstelle bzw. erhalte, unter liberalen US-amerikanischen Politiker:innen nach dem Zweiten Weltkrieg weit verbreitet. So wurde die *cultural diplomacy* ein wichtiges Element US-amerikanischer Außenpolitik.[488]

Im November 1945 ersetzte Fulbright seinen ersten Vorschlag zugunsten eines zweiten, breiter angelegten Entwurfs, der aus umfangreichen Beratungen mit dem U. S. State Department resultierte und seine Vorstellung von internationaler Bildung deutlicher machte.[489] Am 1. August 1946 unterzeichnete Präsident Harry S. Truman das Gesetz und der US-Kongress verabschiedete schließlich das Public Law 584[490], auch als Fulbright Act bekannt, und rief so auf Grundlage der Gesetzesinitiative Fulbrights das Fulbright-Programm ins Leben. Trotz der beträchtlichen Geldsumme, um die es ging, erregte die Verabschiedung des Fulbright Acts jedoch wenig allgemeine Aufmerksamkeit in Washington, D. C.[491] Nach einer oberflächlichen Diskussion passierte es den Senat mit einstimmigem Ergebnis in anonymer Abstimmung. Der Grund für so wenig Aufmerksamkeit war vermutlich, dass am selben Tag der umstrittene Atomic Energy Commission Act abgestimmt wurde.[492] Erst nach Wochen nahm die Öffentlichkeit das Gesetz wahr, wie ein Artikel in der New York Times vom 14. September 1946 zeigt:

---

484 U. S. Congress, Committee on Expenditures in the Executive Departments, Surplus Property Disposal: Hearings, 79th congress, 1st session 1946, S. 1-40, zit. n.: Woods 1987, S. 25. Harry P. Jeffrey (1987) schreibt in seinem Beitrag „Legislative Origins of the Fulbright Program" wiederum, dass niemand den Wert des Besitzes wusste und dass Schätzungen stark variierten (vgl. S. 41).

485 Vgl. Woods 1987, S. 25.

486 Littmann 1991, S. 386.

487 Vgl. Vogel 1987, S. 12.

488 Vgl. Schmidt 1999.

489 Vgl. Woods 1987, S. 26.

490 Abgedruckt bei Kellermann 1978, S. 270-275.

491 Vgl. Johnson & Colligan 1965, S. 20f.

492 Vgl. ebd.

„In the tangled skeins of contemporary international relationships it is often difficult to see the ordered system of a better future. Therefore there is something definitely heartening about the Fulbright Act, signed recently by the President. In the midst of confusion and wrangling this is a constructive forward-looking step that seems certain to improve international understanding."[493]

Bis zur Einrichtung des Austauschprogramms vergingen jedoch noch fast zwei Jahre. Erst die Zustimmung zum U.S. Information and Educational Exchange Act of 1948, dem sog. Smith-Mundt-Act, durch den US-amerikanischen Kongress im Jahr 1948 bildete letztendlich die gesetzliche Ermächtigung für ein weltweites Programm in Form eines Informations- und Bildungsaustauschs. Der Smith-Mundt-Act beinhaltete die Ermächtigung von Zahlungen in US-amerikanischer Währung, während der Fulbright Act den Austausch unter binationalen Abkommen finanziert durch Fremdwährungen andachte. Insofern unterschieden sich die zwei Abkommen voneinander, bildeten aber gemeinsam das Fundament für die internationale Kulturpolitik der USA in den Nachkriegsjahrzehnten. Im Jahr 1949 wurde das Information and Educational Exchange Program eingerichtet, welches die beiden Programme allmählich zusammenführte.[494]

Administrative Strukturen – das Board of Foreign Scholarships

Obwohl Fulbright in den ursprünglichen Entwürfen des Gesetzes von 1946 kein – wie es später hieß – Board of Foreign Scholarships[495] vorsah, überzeugten ihn vor der endgültigen Verabschiedung jedoch zwei Punkte: Einerseits hätte die Innenpolitik die Auswahl der US-amerikanischen Teilnehmer:innen beeinflussen und andererseits hätten kurzfristige außenpolitische Ziele den Charakter des Programms bestimmen können. Somit war er bereit, einen Änderungsantrag einzubringen, der ein zehnköpfiges, vom Präsidenten ernanntes Board of Foreign Scholarships vorsah „for the purpose of selecting students and educational institutions qualified to participate in this program and to supervise the exchange program authorized."[496] Das Board war somit Produkt des Bestrebens, das Programm frei von politischer oder bürokratischer Einflussnahme zu halten. Es wurde durch eine Änderung des Gesetzes geschaffen, auch um den Einwänden einiger Abgeordneter zu begegnen, dass die Begünstigten im Rahmen des Programms von „Bürokraten" ausgewählt würden.[497]
Die Mitglieder des Boards werden nach wie vor vom amtierenden US-Präsidenten benannt. Das erste Board wurde durch Präsident Harry S. Truman besetzt[498] mit Francis T. Spaulding, Commissioner of Education des Staates New York. Spaulding erhielt seinen Educational Master Degree an der Graduate School of Education der Harvard University, an der er schließlich auch als Professor lehrte und forschte und 1940 Dekan wurde. Hier setzte er sich für eine stärkere Gewichtung der Bildungsforschung und der Sozialwissenschaften im Studium ein und publizierte vor allem zur Secondary School. Im Jahr 1942 begann Spaulding als Oberst in der Informations- und Bildungsabteilung der Armee zu dienen, bis er nach dem Zweiten Weltkrieg im Jahr 1946 zum Commissioner of Education des Staates New York gewählt wurde. Ein weiteres Mitglied des Boards war Martin R.P. McGuire, Dekan der Graduate School of Arts and Sciences an der Catholic University Washington, D.C. Mc Guire war Altphilologe setzte sich vor allem mit der Didaktik des Latein- und Geschichtsunterrichts auseinander. Laurence Duggan, Direktor des Institute of International Education (IIE) gehörte auch dem ersten Board an. Duggan war Wirtschaftswissenschaftler und

493 New York Times vom 14. September 1946, S. 4.

494 Bis April 1949 waren durch den Fulbright Act Austauschprogramme mit folgenden Ländern etabliert worden: China, Frankreich, Griechenland, Italien, Neuseeland, Philippinen, Großbritannien.

495 Im Folgenden auch als „Board" bezeichnet.

496 Public Law 584, 79th Congress (Fulbright Act), unterzeichnet von Präsident Harry S. Truman am 1. August 1946.

497 Für die Besetzung des ersten Boards vgl. Johnson & Colligan 1965, S. 22.

498 Vgl. ebd.

der Sohn des ehemaligen Direktors (1919-1946) des IIE Stephen P. Duggan, welcher als „apostle of internationalism"[499] bekannt war. Laurence Duggan ging nach seinem Studium zunächst für ein Jahr nach Lateinamerika, arbeitete dort in einem Außenbüro des IIE und war danach im U.S. Department of State als Leiter der Lateinamerika-Abteilung und Berater für politische Beziehungen tätig, bis er schließlich 1946 der direkte Nachfolger seines Vaters im IIE wurde. Duggan prägte das IIE bereits in den ersten Monaten, indem er den Vorstand integrativer gestaltete durch Einführung der Mitarbeit von Frauen, Gewerkschaftsvertreter:innen und Afroamerikaner:innen.[500] Zwei weitere Mitglieder vertraten die Regierung: General Omar Bradley, der sich als Administrator of Veteran Affairs dafür einsetzte, dass die Veteranen des Zweiten Weltkriegs ihre Bildungsleistungen, z.B. die Finanzierung des Studiums durch den Staat, im Rahmen der G.I. Bill of Rights erhielten, und John W. Studebaker, U.S. Commissioner of Education.[501] Studebaker war für seine Überzeugung bekannt, dass die öffentliche Diskussion über die staatsbürgerliche Erziehung der Schlüssel zur Erneuerung der Demokratie sei. Vor diesem Hintergrund gründete er eine Reihe von Foren für ebendiese Diskussion.[502] Neben den genannten Vertreter:innen aus der Bildungspolitik bzw. -verwaltung gehörten zwei bemerkenswerte Besetzungen aus dem Hochschulsystem der USA zum ersten Board: Charles Johnson, der erste Schwarze[503] Präsident der Fisk University, einer privaten, historisch Schwarzen Universität in Nashville (Tennessee) und Sarah Blanding, die erste weibliche Präsidentin des Vassar College, einer privaten Eliteschule in Poughkeepsie (New York), die bis 1969 monoedukativ Frauen unterrichtete.[504] Charles Johnson war Soziologe, Verfechter der Förderung der Bürger:innenrechte für Afroamerikaner:innen sowie ethnische Minderheiten und leitete zahlreiche Studien darüber, wie das Zusammenwirken rechtlicher, wirtschaftlicher und sozialer Faktoren eine unterdrückerische Rassenstruktur hervorbrachte. Zwei seiner Werke sind zu Klassikern geworden: „Shadow of the Plantation" (1934) und „Growing up in the Black Belt: Negro Youth in the rural South" (1941). Während seiner Amtszeit als Präsident der Fisk University war Johnson einer der Berater:innen bei der Bildungsreform im besetzten Japan und wurde für mehrere Konferenzen des Weißen Hauses, die sich mit der Jugend in der US-amerikanischen Gesellschaft befassten, als Experte hinzugezogen. Die Politikwissenschaftlerin Sarah Blanding setzte sich für die berufliche, politische und akademische Stellung von Frauen ein und war eine Befürworterin erweiterter Bildungschancen. Zudem gehörten dem Board drei renommierte Wissenschaftler:innen an: Ernest Lawrence, Physik-Nobelpreisträger von der University of California und ein bedeutender Akteur der Big Science[505], Walter Johnson, Historiker und Politikwissenschaftler an der University of Chi-

499 Condon 1978, S. 402.

500 Laurence Duggan wurde vor allem durch seinen Suizid im Jahr 1948 bekannt. Er war zehn Tage nach einer Befragung durch das FBI wegen des Verdachts von Kontakten zum sowjetischen Geheimdienst aus dem Fenster seines New Yorker Büros gesprungen (vgl. Time vom 3. Januar 1949). In den 1990er Jahren wurden Beweise aus sowjetischen Telegrammen entschlüsselt und Duggans Tätigkeit als aktiver sowjetischer Spion für den KGB während der 1930er und 1940er Jahre wurde nachgewiesen (vgl. Weinstein & Vassiliev 1999, S. 3-21).

501 Der Commissioner of Education ist der höchste Bundesbeamte der Bildung, vergleichbar mit dem Amt des:r Bundesbildungsministers:in in der Bundesrepublik Deutschland.

502 Vgl. Time vom 8. Juli 1940.

503 Zur Abgrenzung von diffamierenden Begriffen wird hier von Schwarzen Institutionen und Menschen gesprochen. Da Schwarz im afroamerikanischen Diskurs als politische Selbstbezeichnung fungiert, wird diese groß geschrieben.

504 Die Schule gehört zu den historischen Seven Sisters, den ersten Elite-Frauen-Colleges in den USA.

505 Big Science ist ein Begriff, mit dem Wissenschaftler:innen und Wissenschaftshistoriker:innen eine Reihe von Veränderungen in der Wissenschaft beschreiben, die in den Industrienationen während und nach dem Zweiten Weltkrieg auftraten, als der wissenschaftliche Fortschritt zunehmend von Großprojekten abhing, die i.d.R. von nationalen Regierungen oder Gruppen von Regierungen finanziert wurden. Die Bedeutung wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen wurde zwar überschattet von den ersten Atomwaffen, jedoch als notwendig für jedes Land angesehen, das in der internationalen Politik eine wichtige Rolle spielen wollte. Nach dem Erfolg des Manhattan Projects wurden

cago, der sich in mehreren Publikationen dem Politiker William Allen White widmete, welcher 1940 das Committee to Defend America by Aiding the Allies (Komitee zur Verteidigung Amerikas durch Unterstützung der Alliierten, auch White Committee genannt) mitgründete und so gegen die mächtige republikanische „America First"-Fraktion kämpfte, die die USA aus dem Krieg heraushalten wollte[506], und Helen C. White, Englischprofessorin an der University of Wisconsin und Mitglied der Zook-Kommission.[507]

Die Mitglieder des ersten Boards repräsentieren Ideale, die sich vor allem auf internationale Verständigung, die Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Bürger:innenrechte stützen. Auf der Ebene der Bildungspolitik bzw. -verwaltung stehen die ausgewählten Vertreter:innen für gleiche Bildungschancen für alle sowie demokratische und sozialwissenschaftliche Inhalte an Schulen und Universitäten. Auf der Ebene der Hochschulen wurden für das erste Board zwei Präsident:innen ausgewählt, die als erster Schwarzer und erste weibliche Präsidentin der USA eine Hochschule leiteten und so die Veränderung des US-Bildungswesens abbildeten. Die Wissenschaftler:innen im ersten Board repräsentierten die Big Science-Bewegung sowie erweiterte Bildungschancen. Zusammengefasst stehen die zehn ersten Board-Mitglieder für die Vision von internationaler Verständigung und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem, was sie zu bedeutenden Akteur:innen des Wissens- und Kulturtransfers macht. Die Besetzung des ersten Boards spiegelt gleichzeitig auch die Politik Präsident Trumans wider, der die Mitglieder auswählte. Gleichwohl Truman außenpolitisch für die Atombombenabwürfe auf Hiroshima und Nagasaki 1945 verantwortlich ist[508], war er auch Unterstützer der Idee der Vereinten Nationen und Mitglied der Gründungskonferenz im Juni 1945. Darüber hinaus war er maßgeblich am Wiederaufbau und der Stärkung der Demokratie Westeuropas nach dem Zweiten Weltkrieg beteiligt. Innenpolitisch steht die Truman-Politik für einen Ausbau des Sozialstaats und die Verbesserung der Bürger:innenrechte, insbesondere der Schwarzen US-Bevölkerung. Im Fulbright Act sind die Aufgaben des Boards wie folgt beschrieben:

> „The Board assumes the responsibility for policies and general directives to govern the program and determine the qualifications of individuals and participating institutions. The Board's responsibility includes such functions as (a) the determination of the types of programs and projects which are to be carried out under the Act, (b) the final selection of all grantees, both foreign and American, (c) review of reports of program operations, (d) statements of policy regarding the objectives and directions of the Fulbright program."[509]

---

die Regierungen zu den wichtigsten Förderern der Wissenschaft, und der Charakter des wissenschaftlichen Establishments erfuhr mehrere entscheidende Veränderungen (vgl. Kaiser 2015). Besonders ausgeprägt war dies in den USA und der Sowjetunion während des Kalten Krieges, aber auch in geringerem Maße in vielen anderen Ländern. Für die Auswirkungen der Big Science-Bewegung auf das US-amerikanische Bildungssystem vgl. Kap. 7.2.

506 Vgl. Johnson 1944, 1947a, 1947b. Johnson publizierte zudem eine Historiographie des Fulbright-Programms im Jahr 1965.

507 Helen C. White bereiste in den 1920er und 1930er Jahren mit Hilfe von Guggenheim-Stipendien fast ganz Europa (vgl. Thoma 1942). Sie war darüber hinaus die erste Frau, die eine volle Professur im College of Letters and Science der Universität erhielt, und auch die erste Frau, die zur Präsidentin der American Association of University Professors gewählt wurde. Zudem war sie Präsidentin der American Association of University Women (AAUW), der University of Wisconsin Teachers' Union und des University Club (vgl. McGrath 1982).

508 Die Notwendigkeit der Atombombenabwürfe über Japan wird bis heute kontrovers unter Historiker:innen und Politikwissenschaftler:innen diskutiert. So sind Kritiker:innen der Überzeugung, Japan habe kurz vor der Kapitulation gestanden und der Einsatz der Atombomben sei überflüssig gewesen und Truman habe die neu entwickelte Waffe unter realen Bedingungen testen und gleichzeitig die militärische Stärke der USA gegenüber der Sowjetunion beweisen wollen. Andere Historiker:innen argumentieren wiederum, Japan sei 1945 nicht zur Kapitulation bereit gewesen, was eine US-Intervention unausweichlich gemacht habe, damit sich der Zweite Weltkrieg nicht um Monate oder sogar Jahre verlängert hätte (vgl. Rupieper 2002, S. 326-328).

509 Board of Foreign Scholarships, Quarter Century, S. 32, zit. n. Vogel 1987, S. 18.

Zum ersten Mal tagte das Board am 8. und 9. Oktober 1947. Aus der ersten Sitzung resultierte die Anfrage beim U.S. Department of State, dem Board personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen sowie die Besetzung des Vorstands durch Kenneth Holland, Assistant Director for Cultural Affairs im Office of International Information and Cultural Affairs, und seiner Vertretung durch Francis J. Colligan, Leiter der Division of Exchange of Persons.[510] Die dringlichste Aufgabe des Boards war es aber zunächst, Kriterien für die vorläufige sowie die endgültige Auswahl festzulegen und Mittel und Wege zu finden, diese Kriterien bei den Personen, US-Amerikaner:innen wie Auswärtigen, die sich bald um Zuschüsse bewerben würden, effektiv anzuwenden. Der Vorstand verpflichtete sich, dass

> „in all aspects of the program the highest standards will be developed and maintained [...] the individuals to benefit will be of the highest caliber, persons who demonstrate scholastic and professional ability and whose personalities and characters will contribute to the furtherance of the objectives of the program"[511]

Zudem legte das Board fest, dass alle Personen, die Zuschüsse erhalten, „must be acceptable to the host country and to the institution in connection with which they pursue their projects."[512] Diese Vorsichtsmaßnahme war insofern notwendig „so that we would not seem to be imposing individuals on any one country"[513]. Darüber hinaus war es dem Board ein Anliegen, Kandidat:innen auszuwählen, die aufgrund ihres Charakters zur internationalenVerständigung beitragen würden.[514]
Bis Ende des Jahres 1947 waren bereits Abkommen mit China und Burma verabschiedet und gute Aussichten auf einen baldigen Abschluss der Abkommen mit den Philippinen und Neuseeland sowie Griechenland, Belgien, Luxemburg, Frankreich, Italien und Großbritannien.[515] Diese Entwicklungen steigerten – nach Verkündung in der Presse – das öffentliche Interesse enorm, sodass sich seit dem Frühjahr 1948 tausende von US-Amerikaner:innen beim U.S. Department of State darüber informierten, wie man sich für das Fulbright-Programm bewerben konnte.[516]

Kooperierende Organisationen
Das Fulbright-Programm setzte von Beginn an auf die Mitarbeit kooperierender Stellen. In seiner zweiten Sitzung verabschiedete das Board bereits einen Plan für die Vorauswahl von Stipendiat:innen. Der Plan basierte auf dem Prinzip, die Zuständigkeiten für die verschiedenen Kategorien zukünftiger Austauschaktivitäten den Stellen zuzuweisen, die am besten dafür geeignet sind.[517] So wurde das IIE, das bereits seit 1919 Erfahrung im internationalen Studierendenaustausch hatte, damit beauftragt die Durchsicht der Bewerbungen von studentischen Teilnehmer:innen zu übernehmen.[518] Das U.S. Office of Education war für die Stipendien an US-Lehrer:innen zuständig und das Conference Board of Associated Research Councils erarbeitete im Auftrag des Boards und des U.S. State Department ein Auswahlverfahren für die Wissenschaftler:innen und

510 Vgl. Minutes of the Board of Foreign Scholarships vom 8. und 9. Oktober 1946, zit. n. Johnson & Colligan 1965, S. 23. Holland wurde kurz danach in die US-amerikanische Botschaft nach Paris versetzt, woraufhin Colligan seinen Posten übernahm (vgl. Johnson & Colligan 1965, S. 23.).
511 Board of Foreign Scholarships, Quarter Century, S. 27f., zit. n. Vogel 1987, S. 16.
512 Ebd., S. 29, zit. n. Vogel 1987, S. 17.
513 Ebd.
514 Vgl. Vogel 1987, S. 17.
515 Vgl. Johnson & Colligan 1965, S. 25.
516 Vgl. ebd.
517 Vgl. ebd., S. 31.
518 Vgl. Vogel 1987, S. 17.

Dozent:innen, die sich für einen Lehr- oder Forschungsaufenthalt im Ausland bewarben.[519] Diese vier Organisationen fungierten zudem als wesentliche Bindeglieder zwischen dem Fulbright-Programm und der pädagogischen Gemeinschaft in den USA wie im Ausland, indem sie auf die ehrenamtliche Unterstützung tausender US-amerikanischer Wissenschaftler:innen und anderer Fachleute zurückgriffen, die in Auswahlkomitees die Qualifikationen der Bewerber:innen zu beurteilen und dem Board Nominierungen zu unterbreiten.[520] Die kooperierenden Organisationen bemühten sich auch um Hochschulzulassungen, private Stipendien und andere Unterstützung für eine Vielzahl der Austauschteilnehmer:innen aus dem Ausland.[521] Anfangs setzte das Board ganz auf den offenen Wettbewerb als Methode zur Gewinnung von Stipendiat:innen, dies war zum Teil das Ergebnis des US-amerikanischen Glaubens an die Chancengleichheit aller, zum Teil spiegelte es auch den Wunsch des Boards wider, breitere Erfahrungen zu sammeln, bevor das Programm auf Projekte ausgerichtet wurde.[522] In den Jahren 1950 und 1951 begann das Board allerdings, einen stärkeren Schwerpunkt auf Projekte zu legen und auf die direkte Rekrutierung hochqualifizierter US-amerikanischer Professor:innen und Dozent:innen zur Durchführung solcher Projekte. Ein beträchtlicher Teil des neuen Schwerpunkts betonte die Entwicklung der Amerikastudien.[523] Abbildung 1 stellt die kooperierenden Organisationen samt ihrer Zuständigkeiten dar.

President of the U.S.
U.S. Department of State
International Educational Exchange Service
Board of Foreign Scholarships
Conference Board of Associated Research Councils
U.S. Educational Commission in the Federal Republic of Germany
U.S. Office of Education
Institute of International Education (IIE)
Kooperierende Organisationen

Abb. 1: Organisation des Fulbright-Programms. Die U.S. Educational Commission in the Federal Republic of Germany kann entsprechend des jeweiligen Fulbright-Programms durch die Kommission im betreffenden Land ausgetauscht werden (eigene Darstellung angelehnt an König 2012, S. 16).

Letztendlich trugen mehrere Merkmale dazu bei, dass das Fulbright-Programm schon früh erfolgreich wurde und bis heute besteht. Erstens erhielt das neue Programm Gestalt und Bedeutung durch die kreative Gesetzgebung selbst. Zweitens waren es die Mitarbeiter:innen des U.S. State Department und einiger privater Organisationen, die aufgerufen waren, einen Plan zu entwickeln, um den Fulbright Act in die Realität umzusetzen. Und schließlich waren

519 Vgl. ebd.
520 Vgl. ebd.
521 Vgl. ebd.
522 Vgl. Kellermann 1978, S. 179.
523 Vgl. ebd.; Füssl 2001, S. 628 und 2004, S. 178, 200.

es, drittens, die Personen, die in das erste Board of Foreign Scholarships berufen wurden, sowie deren Nachfolger:innen. Diese Merkmale haben ihm auch Stabilität und Kontinuität verliehen, während es sich gleichzeitig als Reaktion auf die enormen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen stets weiterentwickeln konnte. Im Auftrag des Kongresses, das Programm zu überwachen und die Teilnehmer:innen auszuwählen, legte das Board Richtlinien und Standards fest. Während die Zahl der Abkommen stetig zunahm – von den sieben, die Sekretär Dean Acheson dem Kongress 1948 berichtete, auf 39, die 1961 aktiv waren – schlossen sich die vergebenen Stipendien für US-amerikanische und ausländische Teilnehmer:innen mit 84 Vergaben im ersten Jahr und über 4.800 in 1961 an.[524] Im Jahr 1965 stieg die Zahl der Fulbright-Stipendiat:innen auf 6.000, die größte Zahl, die bis dahin in einem Jahr erreicht wurde.[525] Die erste Besetzung des Board of Foreign Schloarships leistete Pionierarbeit für den akademischen Austausch auf globaler Ebene: Erstmals wurde eine gemeinsame binationale Planung und Verwaltung des akademischen Austauschs eingeführt und die Einführung von Amerikastudien an ausländischen Universitäten wurde durch das Fulbright-Programm gefördert. In den 1950er Jahren verfolgten die jeweiligen Boards die Ausweitung des Programms auf mehrere Länder des globalen Südens und führten die ersten binationalen Kommissionen für Lateinamerika ein. Mit der Verabschiedung des Fulbright-Hays-Act 1961 übernahm das Board neue Herausforderungen, da das Fulbright-Programm auf über 70 zusätzliche Länder ausgedehnt wurde, darunter viele auf dem afrikanischen Kontinent. In den 1970er Jahren entwickelte das Board einen Entwurf für zukünftige Fulbright-Austauschprogramme mit einem stärkeren Fokus auf einen größeren Austausch in nicht-akademischen Bereichen sowie auf bessere Beratung für nicht geförderte ausländische Studierende.[526] Das Board der 1970er Jahre rief zudem ein Programm für angesehene Fulbright-Stipendiat:innen ins Leben, das einige der besten Expert:innen unterschiedlicher Fachrichtungen in den USA und aus dem Ausland anlockte.[527]

524 Vgl. Vogel 1987, S. 18.

525 Vgl. ebd. Fünf Jahre später war die Zahl der Austauschprogramme auf die Hälfte gesunken, was die drastischen Haushaltskürzungen der Regierung widerspiegelte, die durch die steigenden Kosten des Vietnamkriegs und die politischen Auswirkungen der Antikriegsstimmung an vielen Universitäten des Landes notwendig geworden waren (vgl. ebd.).

526 Vgl. ebd., S. 20.

527 Vgl. ebd.

5 Gesellschaftlicher Aufbruch: Die langen 1960er Jahre in den USA und der BRD

Der Terminus der ‚langen 1960er Jahre' bzw. der ‚long sixties' geht u. a. zurück auf den Historiker Arthur Marwick, der die Periode in seinem Buch „The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy and the United States, c. 1958-1974" definiert. Die langen 1960er Jahre gelten sowohl in den USA als auch in der BRD eine Zeit gesellschaftlichen Aufbruchs, da sie eine Ära rasanter Veränderungen in wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, politischer sowie kultureller Hinsicht sind. Je nach Periodisierung erstrecken sie sich von 1956/57 bis 1973/74.[528] Die Zeit dazwischen war geprägt von verlässlicher Absicherung der Existenzgrundlagen, Wachstum des Dienstleistungssektors, Bildungsreformen, dem Anstieg des Freizeitbudgets und der explosionsartigen Zunahme von Freizeitnutzungsangeboten wie Fernsehen, Automobilisierung und Tourismus.[529] Die langen 1960er Jahre wurden in der Forschung wahlweise als „Scharnierjahrzehnt"[530], „Jahrzehnt beschleunigten Wandels"[531], „Wendezeit"[532] oder „Sattelzeit"[533] charakterisiert und waren in Westdeutschland maßgeblich von der sog. ‚Amerikanisierung' bzw. ‚Westernisierung' geprägt, die jedoch weder einseitig noch linear vonstattenging[534] und „nicht allein durch die bundesdeutsche Brille, sondern als wechselseitiger Transfer- und Verflechtungsprozess zwischen dem nordamerikanischen Raum und den Ländern des westlichen Europa begriffen werden muss."[535] Das lange Jahrzehnt des gesellschaftlichen Um- und Aufbruchs, der Individualisierung und des Massenkonsums endete in den frühen 1970er Jahren durch mehrere Ereignisse, die schließlich zu einem Mentalitätswandel führten und so allmählich eine neue Epoche hervorbrachten, die von Jürgen Osterhammel und Niels Petersson auch als die „eigentliche Globalisierung"[536] bezeichnet wird. Johannes Großmann und Hélène Miard-Delacroix umschreiben die langen 1960er Jahre sehr passend als „eine Übergangszeit, in der Kontinuität und schneller Wandel, ‚Tradition' und ‚Moderne', sanfte ‚Reform' und stürmische ‚Revolte' nebeneinander standen, zusammentrafen und zusammenwirkten."[537] Gemeinsam ist den USA und der BRD dabei, dass sich in dieser Dekade auf (bildungs-)politischer und soziokultureller sowie gesellschaftlicher Ebene Auf- und Umbrüche ereigneten, durch die beide Gesellschaften eine rapide Modernisierung vollzogen haben. Dabei waren die gegenseitigen Wechselbezüge in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Dieses Kapitel stellt die wesentlichen Charakteristika zusammenfassend dar und skizziert die wichtigsten Entwicklungen kurz und gebündelt entlang an politischen Grundzügen, gesellschaftlichem Wandel und der Demokratisierung der Bildung (Kap. 5.1) sowie an den Jugendkulturen (Kap. 5.2) in beiden Gesellschaften.

528 Vgl. z. B. Großmann & Miard-Delacroix 2018, S. 18f.
529 Vgl. Siegfried 2003, S. 10.
530 Schildt et al. 2003, S. 13.
531 Ebd., S. 16.
532 Frese et al. 2005.
533 Wolfrum 2005, S. 325.
534 Vgl. Doering-Manteuffel 1999.
535 Großmann & Miard-Delacroix 2018, S. 19.
536 Osterhammel & Petersson 2004, S. 105.
537 Großmann & Miard-Delacroix 2018, S. 19, Hervorh. im Original.

5.1 Politische Grundzüge, gesellschaftlicher Wandel und Demokratisierung der Bildung

In den USA prägten Politik und Öffentlichkeit vor allem der Konservatismus, der Kalte Krieg, das Civil Rights Movement, der Vietnamkrieg und damit im Zusammenhang die Antikriegsproteste. Während der langen 1960er Jahre spitzten sich die meisten der entscheidenden Widersprüche und Themen zu, die während der politischen Neuordnung der Nachkriegszeit in den USA auftraten, sowohl im Inland als auch in der Außenpolitik. Vor diesem Hintergrund waren die langen 1960er Jahre eine Zeit, in der sich viele der kulturellen, sozialen, demographischen und politischen Trends herausbildeten, die das letzte Viertel des 20. Jahrhunderts geprägt haben, deshalb können sie auch als Dreh- und Angelpunkt der Nachkriegszeit bezeichnet werden.[538] Nachdem Dwight D. Eisenhower von 1953 bis 1961 zwei Amtszeiten lang als US-Präsident einerseits für steigenden Wohlstand in den USA – jedoch ohne die Lösung zentraler sozialer Probleme der US-Gesellschaft – und andererseits jedoch auch für direkte militärische Konfrontation mit dem Ostblock ohne bilaterale Abkommen zur Sicherstellung des Friedens zu schließen stand, war es im Anschluss John F. Kennedy, in dessen Amtszeit mehrere gravierende außenpolitische Ereignisse stattfanden: das Scheitern der Invasion Kubas, die Unruhen in Vietnam und die Verstärkung des US-Militärs dort, der Bau der Berliner Mauer, die Kubakrise um die Stationierung sowjetischer Atomraketen und die Ankündigung der Mondlandung vor 1970. Nach dem tödlichen Attentat auf Kennedy wurde Vizepräsident Lyndon B. Johnson US-Präsident – und blieb es bis 1969, als er von Richard M. Nixon abgelöst wurde. Johnsons Amtszeit war innenpolitisch vom Reformprogramm Great Society geprägt, welches in Kombination mit dem steigenden Druck auf die Regierung durch das Civil Rights Movement bürgerrechtliche und soziale Reformen wie die Gleichberechtigung der Afroamerikaner:innen und das Verbot der Rassentrennung sowie jeglicher Diskriminierung von Schwarzen vorantrieb.[539] Außenpolitisch war es vor allem der Vietnamkrieg, der durch die Tonkin-Resolution zu steigender militärischer Beteiligung am Kriegsgeschehen in Vietnam führte, wo 1968 über 500.000 US-Soldaten stationiert waren. Die steigenden Opferzahlen führten 1967 zu Widerstand gegen Johnsons Vietnampolitik, vor allem durch Studierende. Auch die breitere Öffentlichkeit kritisierte die Dauer und die steigenden Kosten des Krieges und hinterfragte den Sinn und Zweck des US-amerikanischen Kriegseinsatzes. Johnson rückte zwar nicht von dem Engagement in Südostasien ab, begann aber im Mai 1968 Friedensgespräche mit Nord- und Südvietnam, die von seinem Nachfolger Richard Nixon bis Anfang 1973 weitergeführt wurden. Den Kalten Krieg betreffend setzte Ende der 1960er Jahre die sog. Entspannungspolitik ein, in der sich die USA und die Sowjetunion allmählich annäherten. Letztendlich führten, wie der US-amerikanische Historiker Kevin Boyle konstatiert, die Diskussionen um den Vietnamkrieg zu einer Spaltung des Liberalismus des Kalten Krieges in eine dauerhafte politische und kulturelle Kluft zwischen links und rechts.[540]

In der BRD wiederum waren es die Ablösung der konservativen ‚Ära Adenauer', die von 1949 bis 1963 angehalten hatte, durch den wirtschaftsliberalen und westgewandten Ludwig Erhard, die darauffolgende Große Koalition und schließlich der Wahlsieg Willy Brandts, die letztendlich allesamt mit unterschiedlicher politischer Couleur dafür sorgten, dass heute im Rahmen der langen 1960er Jahre von einem Transformationszeitraum – auch in politischer Hinsicht – gesprochen werden

538 Vgl. Chafe 2001.

539 Civil Rights Act of 1964, Voting Rights Act und Civil Rights Act of 1968. Vgl. hierzu z. B. Boyle 2021.

540 Vgl. Boyle 2021.

kann.[541] Während Ludwig Erhard 1963 in seiner ersten Regierungserklärung noch verkündet hatte „Nicht nur die Bundesrepublik, sondern die ganze Welt ist im Begriff, aus der Nachkriegszeit herauszutreten.", stellte er zwei Jahre später fest: „Die Nachkriegszeit ist zu Ende!"[542] So war bereits in der ersten Hälfte der 1960er Jahre klar, dass sich die BRD auf dem Weg in eine neue Gesellschaft nach dem Wiederaufbau befand. Nun verlangte die westdeutsche Gesellschaft glaubwürdige Konzepte der Modernisierung und Reformierung. Bereits bei den Bundestagswahlen 1961 deutete sich vor diesem Hintergrund ein Politikwechsel an, als CDU und CSU nicht die absolute Mehrheit erreichten und die SPD als reale Alternative zu den bisherigen Koalitionen bereitstand. Die Große Koalition von CDU/CSU und SPD von Ende 1966 bis 1969 fokussierte eine (keynesianische) aktive Konjunkturpolitik und begann mit Reformen in zahlreichen Bereichen, darunter auch Bildungsreformen im Sinne der Expansion höherer Bildung.[543] Die Große Koalition bedeutete für einige Zeitgenoss:innen jedoch den Weg in die politische Konformität und das Fehlen einer nennenswerten Opposition wurde kritisiert. Die gesetzlichen Maßnahmen für den Fall eines staatlichen Notstands waren es letztendlich, die dazu führten, dass eine sich verbreiternde Außerparlamentarische Opposition (APO) mobilisierte.[544] Diese Entwicklungen mündeten regierungspolitisch schließlich in der Bildung der sozialliberalen Koalition nach den Bundestagswahlen 1969, durch die Willy Brandt Bundeskanzler und die CDU/CSU erstmals zur Opposition wurde. Diese Zäsur markiert eine Neuausrichtung der Außen- und Deutschlandpolitik der BRD. Willy Brandts Motto ‚mehr Demokratie wagen' wurde zu einem Signum der langen 1960er Jahre.

Die langen 1960er werden in der Forschung vor allem als Etablierung der sowohl von der Politik als auch von der Gesellschaft gelebten Demokratie unter dem Deckmantel der Westernisierung gehandelt. „Ankunft im Westen"[545], „Der lange Weg nach Westen"[546] sowie „Die geglückte Demokratie"[547] sind einige der bekanntesten Titel.[548] Und tatsächlich verliefen die Entwicklungen während der langen 1960er Jahre in den USA und der BRD größtenteils parallel ab.[549] Kevin Boyle beschreibt in seinem Buch „The Shattering: America in the 1960s" die Mittelschicht der USA als „ordinary Americans with jobs to keep, kids to raise, pensions to build, mortgages to pay, and memories of harder times to put behind"[550] und zeichnet damit eine Generation nach, die den größten Anteil an der US-amerikanischen Bevölkerung ausmachte und starke Parallelen zur Mittelschicht in der BRD aufweist. Schließlich erlebten US-Amerikaner:innen und Westdeutsche in den langen 1960er Jahren eine Verbesserung ihrer Lebensstandards und die beiden Lebensstile glichen sich im Zusammenhang mit Massenkonsum, Populärkultur, verstärkter internationaler Kommunikation und Handelsbeziehungen zunehmend an. Auch wenn sich ‚1968' als „Chiffre"[551] durchgesetzt hat, ereigneten sich die soziokulturellen Wandlungsprozesse bereits vor 1968. In den USA vollzog sich dieser Wandel zunächst nicht in der gesamten Gesellschaft. So lebte 1960 die ‚breite Masse' der US-amerikanischen Gesellschaft den American Dream, war mit dem Status quo zufrieden und wollte

541 Vgl. Schildt et al. 2003.
542 Regierungserklärungen vom 18.10.1963 und vom 10.11.1965, zit. n. Behn 1971, S. 114, 149.
543 Vgl. Schildt 2003, S. 46-48.
544 Die Geschichte der Studierendenbewegung und der APO ist vielfältig und größtenteils unterschiedlich kontrovers bewertet und kann hier nicht umfänglich wiedergegeben werden.
545 Schildt 1999.
546 Winkler 2014.
547 Wolfrum 2007.
548 Vgl. Hacke 2019, S. 74.
549 Vgl. Gassert 2019.
550 Boyle 2021, S. xiii.
551 Kraushaar 2000.

dies auch für ihre Kinder. Aber diejenigen, die weder den American Dream lebten noch an ihn glaubten, waren schließlich die Gruppen, die sich im Laufe der langen 1960er Jahre teilweise durch politischen Aktivismus und Protest auflehnten. Dies waren im Norden eine geringe Anzahl entfremdete Studierende und Professor:innen und im Süden zahlreiche Schwarze, denen ebendieser Traum verwehrt blieb. Die darauffolgenden Aktivitäten der Minderheiten, u. a. der Neuen Linken sowie die Studierendenbewegung, spielten schließlich eine enorme Rolle bei der Veränderung des Lebens der Mehrheit der US-amerikanischen Gesellschaft. Jedoch gab es neben der Bildung neuer Subkulturen und Bewegungen, die im Allgemeinen kritisch oder in Opposition zu einem oder mehreren Aspekten der etablierten Gesellschaft standen, noch viele weitere Faktoren.
In der BRD fanden während der langen 1960er Jahre zentrale demographische, ökonomische und soziokulturelle Entwicklungen statt, die Dahrendorfs Kennzeichnung einer „Neue[n] Gesellschaft“[552] entsprechen. Diese neue Gesellschaft zeichnete der Wandel des gesamten Lebensstils breiter Bevölkerungsschichten aus, der sich in einer neuen Qualität des Wohnens, der rapiden Zunahme der Automobilisierung, der Massenmedialisierung sowie dem Massentourismus äußerte. Der wirtschaftliche Aufschwung und die postindustrielle Dienstleistungsgesellschaft gingen für einen großen Teil der westdeutschen Gesellschaft mit Arbeitszeitverkürzungen und der fünftägigen Arbeitswoche einher. Gleichzeitig stieg das Realeinkommen der Arbeitnehmer:innen zwischen 1950 und 1960 um ca. 75 % und die Quote der erwerbstätigen (Ehe-)Frauen von 26,4 % auf 36,5 % an, die Arbeitslosigkeit sank von 1950 bis 1964 von 10,4 % auf 0,08 % ab. Insbesondere die im Gegensatz zum ersten Nachkriegsjahrzehnt stehenden materiellen Bedingungen ebneten den Weg der „Erlebnisgesellschaft“[553] bzw. „Konsumgesellschaft“[554], die ihre Bedürfnisse in der Freizeit durch Konsum befriedigte. Hierbei orientierte sich die Gesellschaft der langen 1960er Jahre stark am sog. American Way of Life[555] und dessen Kulturprodukten und vollzog so einen Wandel der Alltagskultur.

Auch dem Bildungswesen kam seit den 1950er Jahren in den USA und der BRD stetig mehr öffentliche Aufmerksamkeit zu. So wurde in den USA nach dem Zweiten Weltkrieg eine ‚Erziehungskrise‘ postuliert. Zum einen wurde publizistische Kritik am US-amerikanischen Erziehungswesen und Schulsystem laut, das wohl berühmteste Beispiel ist Arthur E. Bestors Erklärung der USA zum ‚Educational Wasteland‘ im Jahre 1953 und Hannah Arendt stellte 1958 in ihrem Aufsatz „Die Krise in der Erziehung“ fest, dass „die Frage der Erziehung“ in den USA „zu einem politischen Problem ersten Ranges geworden ist, über das nahezu täglich in den Tageszeitungen berichtet wird.“[556] Zur selben Zeit machte sich der Baby-Boom der Nachkriegszeit durch einen Anstieg der Schüler:innenzahlen bemerkbar, Klassen mit 45 Schüler:innen wurden zur Regel und bundesweit wurden 50.000 neue Schulräume errichtet.[557] Die Gesellschaft blickte auf eine überfüllte und überforderte Comprehensive High School, in der vor allem die talentierten, begabten Schüler:innen als Verlierer:innen galten, da sie nicht ausreichend gefördert wurden. Diese und andere Beobachtungen führten zu einer umfangreichen Debatte über den Wert und die Stellung von Schule und Bildung in der US-amerikanischen Gesellschaft. Auch von wissenschaftlicher Seite gab es Kritik. Forscher:innen brachten sich vermehrt in die Lehrer:innenbildung, die Reform der Universitäten und die Neugestaltung des Curriculums ein, um die Verwissenschaftlichung

552 Dahrendorf 1962.
553 Schulze 1992.
554 Ruppert 2003.
555 Vgl. Kap. 7.1.
556 Arendt 1958/1968, S. 11.
557 Vgl. Mintz 2006, S. 287.

des Unterricht zu fokussieren.[558] Diese Entwicklungen hatten ihre Wurzeln vor allem in der im Zweiten Weltkrieg vollzogenen Annäherung von Wissenschaft, Militär und Politik, die durch den Kalten Krieg noch verschärft wurde und ihren Höhepunkt mit dem Sputnikschock erreichte und die sog. Big Science-Bewegung nach sich zog. Obwohl es Relativierungen des Schocks gab – der sowjetische Triumph sei Cremin zufolge lediglich der Beweis dafür, dass „their German scientists had gotten ahead of our German scientists“[559] –, wurde er zum Erklärungsmuster für das Versagen der progressive education. Vielmehr sprach man nun von John Dewey, dem Kopf der progressive education, als dem Autor „of all that is wrong with the schools."[560]

In der westdeutschen Öffentlichkeit war seit den 1960er Jahren nicht nur ein gesteigertes politisches Interesse wahrzunehmen, es verbreitete sich zudem ein Klima der Reformbereitschaft. Auch in der BRD löste der Sputnikschock eine Debatte über die Versäumnisse der Bildungspolitik aus und die Sowjetunion wurde nun weniger als militärische, sondern auch als Konkurrenz in Wissenschaft und Technik gesehen.[561] Die westdeutschen Bildungsreformbestrebungen der 1960er Jahre setzten u. a. eine Debatte um Gesamtschulen und Ganztagsschulen in Gang, meist war der Blick dabei in die USA gerichtet.[562] Der Diskurs um Bildungsreformen war aber nicht nur vom internationalen Vergleich, sondern ebenso von plakativen Etiketten wie „Bildungsnotstand“[563], „Bildungskatastrophe“[564] und „Bildung ist Bürgerrecht“[565], die den Misserfolg des westdeutschen Bildungswesens artikulierten, gekennzeichnet. Einen zusätzlichen Nährboden schuf die aufkeimende Studierendenbewegung mit ihren Forderungen nach Chancengerechtigkeit, so wurde auch der drohende Verfall der bürgerschaftlich-partizipatorischen Demokratie verkündet.[566] Vor allem sah man die Gefahr jedoch in der vermeintlich schlechten Vorbereitung der BRD auf die ökonomischen Herausforderungen im internationalen Wettbewerb der gesellschaftlichen Moderne. So schrieb Picht 1964 aufgrund der Gefahr, dass die Quote von Abiturient:innen und Hochschulabsolvent:innen zu niedrig sei und dass die BRD wirtschaftlich auf den Stand eines „Entwicklungslandes“ zurückfallen könnte: „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand“[567]. Ralf Dahrendorf betonte darüber hinaus die zentrale Bedeutung der Chancengerechtigkeit und mahnte diesbezüglich erhebliche Defizite im deutschen Schulwesen an. Werden die zentralen Zielsetzungen und Maxime der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre zusammengefasst, kann die Schaffung eines demokratischen, leistungsfähigen Bildungssystems als übergeordnetes Reformziel ausgemacht werden. Diese Zielsetzung bedingte ein Recht auf Bildung für alle unabhängig ihrer Herkunft und Begabungen.[568] Zur Erreichung dieser Vorsätze sollten die Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts sowie demokratische Partizipation, Mündigkeit und Reflexionsfähigkeit gefördert werden.[569] Bildungsinstitutionen von Bund und Ländern begannen also, das Bildungssystem quantitativ und qualitativ auszubauen und entsprechende Reformen in Angriff zu nehmen. Die Folgen waren zunächst u. a. die Einführung des zehnten Schuljahres sowie

558 Vgl. Rohstock 2014, S. 262; Kaiser 2015, S. 524.
559 Cremin 1965, S. 11.
560 Lilge 1959/1968, S. 43.
561 Vgl. Schildt 2003, S. 38.
562 Vgl. Kap. 7.2.6.
563 Dieser Begriff wurde von der SPD geprägt.
564 Picht 1964.
565 Dahrendorf 1965.
566 Vgl. Koinzer 2011, S. 26.
567 Picht 1964, S. 17.
568 Vgl. Liebenwein 2018, S. 130.
569 Vgl. ebd.

das Erlernen einer Fremdsprache ab Klasse 5, die größere Durchlässigkeit beim Übergang von der Haupt- und der Realschule auf das Gymnasium, die Reformierung und Verwissenschaftlichung der Lehrer:innenausbildung und der Ausbau des Hochschulwesens im Allgemeinen.

Es lässt sich sowohl für die USA als auch für die BRD festhalten, dass sich in den langen 1960er Jahren tiefgreifende Veränderungen durch politische Auseinandersetzungen, Prozesse und Entscheidungen sowie durch gesellschaftliche Erfahrungen und Verarbeitung vollzogen. Die verworrenen Entwicklungen setzen sich zusammen aus dem Verhältnis von wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen, Veränderungen im politischen System, kulturellen Prozessen sowie unterschiedlichen Träger:innengruppen[570] des Wandels. Hier nehmen die westdeutschen und US-amerikanischen Jugendlichen eine Sonderrolle ein, der sich im Anschluss an diese einen Überblick verschaffende, gebündelte Perspektive auf die politischen, soziokulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen der langen 1960er Jahre im Folgenden gewidmet wird.

5.2 Rebellion, Jugenddelinquenz und Teenager als kommerzielle Antwort

Mit den langen 1960er Jahren sind für die BRD das Narrativ des Wirtschaftswunders, welches im letzten Drittel der 1950er Jahre „sozialen Wohlstand und technische Moderne"[571] versprach, und das der 1968er-Bewegung verbunden. Zwischen diesen erinnerungskulturell etablierten gesellschaftspolitischen Ereignissen stellen die Jahre um 1956 und 1957 eine Zäsur dar.[572] In dieser Zeit entwickelten sich neue Stereotype von Jugendlichen, die zunächst aufgrund von Krawallen Aufmerksamkeit gewannen. Die nachhaltigen Veränderungen der Kulturproduktion und vor allem des Kulturkonsums wie der Durchbruch der Vinyl-Schallplatte, die Erhebung musikalischer Veröffentlichungen als sog. ‚Charts' sowie neue Rundfunk- und Fernsehformate gingen einher mit der transnationalen Ausbreitung von Musik. Vor diesem Hintergrund ist eine nähere Betrachtung der US-amerikanischen und westdeutschen Jugendkulturen[573] samt ihrer Wechselwirkungen relevant für den deutsch-amerikanischen Kulturtransfer. Die späten 1950er Jahre waren die Geburtsstunde der jugendlichen Popkultur in der BRD und den meisten anderen europäischen Staaten. US-amerikanische und westdeutsche Jugendliche verbrachten ihre Freizeit außerhalb ihres Elternhauses, wo sie mit neuen US-amerikanischen kulturellen Hervorbringungen in Kontakt kamen: ‚Young Rebel'-Filme, Rockkonzerte, Musikboxen in ‚Milk Bars' und Eisdielen. Jugendliche waren „hungrig darauf [...], etwas zu hören, zu sehen, zu tun, das sich von dem unterschied, was bereits ihre Eltern hörten, sahen und taten"[574].

Exemplarisch für westdeutsche und US-amerikanische Jugendkulturen stehen die von den sog. *young rebel*-Filmen und dem Rock'n'Roll beeinflussten *young rebels*, Rock'n'Roll-Anhänger:innen und die ‚Halbstarken' sowie ab den 1960er bis in die 1970er Jahren hinein die Teenager und ihr Konsumverhalten. Aus einer Umfrage aus dem Jahr 1984, die danach fragt, ob Erwachsene bestimmte jugendkulturelle Gruppen bzw. Strömungen der 1950er Jahre zu dieser Zeit gekannt haben, ging hervor, dass „Rock'n'Roll-Anhänger" (89 %), „Halbstarke" (80 %) und „Teenager" (82 %) die drei bekanntesten Gruppen waren.[575]

---

570 Hierunter z. B. auch die Frauenbewegung in beiden Ländern, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann.

571 Pallowski 1986, S. 285.

572 Vgl. Mrozek 2019, S. 15.

573 In dieser Arbeit wird der Begriff der ‚Jugendkulturen' im Plural gewählt. Er kann sowohl oppositionelle jugendliche ‚Gegen- oder Subkulturen' als auch partiell integrierte ‚Teilkulturen' verschiedensten Ursprungs und unterschiedlichster (kultureller) Ausprägung einschließen (vgl. Müller-Bachmann 2002, S. 48-58).

574 Faulstich 2006, S. 157.

575 Vgl. Zinnecker 1987, S. 157.

Die Jugendlichen der langen 1960er Jahre sind eine (Jugend-)Generation, die um 1940 geboren ist. In den USA und auch in Westdeutschland werden sie auch als ‚Baby Boomers' bzw. ‚Babyboomer' bezeichnet. Sie alle verbrachten einen Teil Ihrer Kindheit in der Nachkriegszeit und erlebten in der US-amerikanischen sowie westdeutschen Wiederaufbaugesellschaft in den 1950er Jahren eine Phase besonders rascher gesellschaftlicher Wandlungen. Viele Jugendliche verfügten über einen Nebenerwerb oder waren bereits im Berufsleben, die jüngeren Jugendlichen erhielten mehr Taschengeld.[576] In den USA und der BRD wies die Situation Jugendlicher viele Parallelen auf. Weniger häusliche Verpflichtungen und bessere materielle Lebensbedingungen, mehr arbeitsfreie Zeit und verfügbare Kaufkraft.[577] Spezifisch für diese Jugendgeneration in beiden Ländern ist, dass sie durch die Abgrenzung zu ihrer Elterngeneration jugendliche Teilkulturen ausbildeten, die sich später weiter ausdifferenzierten.[578] Dabei orientierte sich die westdeutsche Jugend an den USA, vor allem durch Filme und Musik der US-amerikanischen Unterhaltungsindustrie, die als einer der stärksten Transmitter der US-amerikanischen Populärkultur anzusehen ist. Ende der 1950er und zu Beginn der 1960er Jahre waren diese Jugendlichen noch eine Minderheit, am Ende des Jahrzehnts jedoch bevorzugte die Mehrheit der deutschen Jugendlichen die US-amerikanischen Kulturprodukte.[579] So ermöglichte die Orientierung an den USA, sich „zuallererst in Kleidung, Musik- und Verhaltenskonventionen vom Stilkodex der Elterngeneration"[580] abzugrenzen, z. B. durch das Tragen der umstrittenen, aus den USA importierten Jeans.[581] So wurden die westdeutschen Jugendlichen im letzten Drittel der 1950er Jahre zur neu entdeckten Konsument:innengruppe von Mode und Freizeitprodukten. In den 1960er und 1970er Jahren schließlich vollzog sich eine Entwicklung hin zur Annahme des American Way of Life durch fast alle Jugendlichen in der BRD und die westlich-kapitalistische Ordnung führte zu der Annahme, dass der Erwerb bestimmter Produkte sowie der Konsum bestimmter Musik und Filme zu Ansehen, Sinn und Glück führen würden.[582]

Das Kino erlebte sowohl in den USA als auch in Westdeutschland seinen Höhepunkt in den 1950er Jahren. Anschließend setzte das sog. Kinosterben ein, nicht zuletzt aufgrund des großen Erfolgs des Fernsehens. 1960 wurden in der BRD 596 Millionen Kinobesuche gezählt, 1970 waren es lediglich noch 160 Millionen.[583] Obwohl sich die Anzahl der Kinobesuche bis Mitte der 1950er Jahre nicht zwischen Jugendlichen und Erwachsenen unterschieden, änderte sich dieses Verhältnis mit dem Einsetzen des Kinosterbens. Das Fernsehen daheim bot mehr Bequemlichkeit und war auf längere Sicht erschwinglicher. Trotzdem gaben zu Beginn der 1960er Jahre 70 % der Jugendlichen zwischen 16 und 24 Jahren an, häufig das Kino zu besuchen, welches zum beliebten Treffpunkt wurde.[584] Letztendlich gab es im Kino die Möglichkeit, Filme ohne die gesamte Familie zu schauen, wie es zuhause üblich war, da fast alle Haushalte ein Fernsehgerät besaßen. Auch in den USA gehörte der Besuch des Kinos zum Freizeitprogramm der Jugendlichen. US-amerikanische Filme, die junge männliche Rebellen (*young rebels*) zeigten, wurden seit Mitte der 1950er Jahre vermehrt auch in deutschen Kinos ausgestrahlt und waren bei jungen Kinobesucher:innen beliebt.

576 Vgl. Fifka 2007, S. 50.
577 Vgl. Maase 1992, S. 36.
578 Vgl. Schildt 1993a, S. 348.
579 Vgl. Poiger 2003, S. 19.
580 Rausch 2008, S. 29.
581 Vgl. Poiger 2003, S. 18.
582 Vgl. Maase 1992, S. 159.
583 Vgl. Schildt 2003, S. 32.
584 Vgl. Claessens et al. 1965, S. 340.

Besonders viel Aufsehen und Beliebtheit erreichte der Film „Die Saat der Gewalt“ (1955, OT: *Blackboard Jungle*) mit Glenn Ford, Sidney Poitier und Vic Morrow in den Hauptrollen. Der Film ist insofern relevant für die Auseinandersetzungen mit den Jugendkulturen im Rahmen der vorliegenden Arbeit, da sich viele Austauschlehrkräfte in den Quellen auf ihn beziehen. Der vierfach Oscar-nominierte Film basiert auf dem gleichnamigen Roman von Evan Hunter, der selbst Lehrer in der Bronx gewesen war. *Blackboard Jungle* spielt an einer integrierten Schule in einem von Armut geprägten Viertel in New York City. Im Mittelpunkt steht eine Schulklasse voll jugendlicher Delinquenten und ihr Lehrer Richard Dadier, der neu an der High School ist. Pädagogische Grenzerfahrungen während des Unterrichts werden in dem Film genauso thematisiert und dargestellt, wie Gewalt und Drogenkonsum der Schüler:innen. Der Plot des Films hebt dabei zwei der Schüler besonders hervor: den afroamerikanischen Gregory Miller und den irisch-amerikanischen Artie West. Der Film thematisiert jugendliche Delinquenz in Form von Generationenkonflikten und Kriminalität sowie ethnische und soziale Probleme an US-amerikanischen Schulen. Im Vorspann des Films weisen die Filmemacher sogar daraufhin, dass sich der Film mit Jugenddelinquenz auseinandersetzt: „[W]e are concerned with juvenile delinquency […]. We are especially concerned when this delinquency boils over into our schools.“ Der Film referiert somit bewusst auf reale gesellschaftliche Probleme, die zu dieser Zeit sowohl in den USA als auch in großen Teilen Europas wahrgenommen und diskutiert wurden.

Abb. 2: Filmplakat „Blackboard Jungle“ (1955) https://www.imdb.com/title/tt0047885/mediaviewer/rm501289472, Copyright Metro-Goldwyn-Mayer.

Abb. 3: Filmplakat „Blackboard Jungle“ (1955) https://www.imdb.com/title/tt0047885/mediaviewer/rm726899968/, Copyright Metro-Goldwyn-Mayer.

Blackboard Jungle markierte darüber hinaus die Rock'n'Roll-Revolution sowohl in den USA als auch in der BRD, indem er die Rockhymne *Rock around the Clock*[585] von Bill Haley im Vorspann sowie in der ersten Szene, in einer Instrumentalversion in der Mitte und am Ende des Films spielt. Der Song war im Vorjahr veröffentlicht worden und hatte nur begrenzte Verkäufe erzielt. Durch *Blackboard Jungle* wurde er sofort zum Hit. In den USA erreichte der Song Platz Eins der Billboard-Charts und blieb dort acht Wochen lang. In der BRD war *Rock around the Clock* die erste ausländische Schallplatte, die über eine Million Mal verkauft wurde und die Goldene Schallplatte erhielt. Die Single war seit November 1955 in den deutschen Singlecharts, blieb für zwei Monate auf Platz eins und war fünf Monate lang in den Top 10 sowie 14,5 Monate insgesamt in der deutschen Hitparade. Insgesamt wird der weltweite Gesamtverkauf der Single auf 22 Millionen Exemplare geschätzt, womit sie lange die weltweit am häufigsten verkaufte Schallplatte war.[586] *Rock around the Clock* gilt als Hymne einer weltweiten Jugend-Revolution, war der Grundstein für den kommerziellen Erfolg des Rock'n'Roll und markiert damit die Geburtsstunde der modernen Popmusik.[587] In den USA machten Kirchenvorsteher, Eltern und Journalist:innen den Rock'n'Roll für die Jugenddelinquenz verantwortlich und auch dafür, dass *weiße* und Schwarze Jugendliche Zeit zusammen verbrachten und gemeinsam auf Konzerte und in Lokale gingen, wo sie miteinander tanzten. Gleichzeitig manifestierte sich für die Jugendlichen im frühen Rock'n'Roll eine Freizeitkultur, die eine Abgrenzung zu Schule, Beruf und Familie ermöglichte, sowohl in den USA als auch in Westdeutschland.[588] Er stellte somit ein emotionales Ventil dar und war ein Gegenstück zu Frank Sinatra in den USA und der deutschen Schlagermusik, die zu dieser Zeit ebenso populär waren. Im Gegensatz zu Sinatra und dem deutschen Schlager wurde der Rock'n'Roll zum Medium einer Gegenkultur wilder Lebensfreude. Mit der Musik ging auch ein spezifischer Modestil einher, der sich der US-amerikanischen Massenkultur und seinen Filmen bediente: Jeans, Petticoats, Lederjacken und Schnürsenkel-Schlipse waren nun in den USA und in der BRD en vogue bei den Rock'n'Roll-Hörer:innen.[589] Exemplarisch für den Kulturtransfer zwischen den USA und Westdeutschland steht der Rock'n'Roll der 1950er und 1960er Jahre, der im Jahr 1956 seine Ikone fand: Elvis Presley betrat die Bühne der Rockmusik. Bereits am 26. Oktober 1958 zeigte die 1956 gegründete Zeitschrift *Bravo* Elvis Presley erstmals auf der Titelseite. Zeitgleich gab Bill Haley seine Deutschland-Tournee, bei der es zu Ausschreitungen durch jugendliche Konzertbesucher:innen kam. Ein Reporter der Offenbach-Post schrieb über ein Konzert von Bill Haley in Mannheim:

> „Es begann mit einem Lärm, als würden riesige Blechplatten abgeladen werden. Sofort geriet das Auditorium in einen Zustand der Besinnungslosigkeit. […] Die jungen Leute trampeln, pfeifen, kreischen und springen von ihren Sitzen auf. Die Ohren vibrieren, die Sitze wackeln und der Boden scheint zu beben."[590]

585 Werner Faulstich (2006, S. 158) analysiert diesen Song unter Verwendung zweier Symboliken: dem Rock mit seinen sexuellen Konnotationen und der Uhr als Instrument der Arbeit, der Unterdrückung, der Fremdbestimmung; kurz: das Lustprinzip gegen das Leistungsprinzip.

586 Vgl. Warner 1997, S. 135. Der „Siegeszug" des Rock'n'Roll kann trotzdem nicht als Verdrängung anderer Genres auf den nationalen Musikmärkten gesehen werden. Traditionelle Musikstile, in Deutschland war es der Schlager, hatten nach wie vor den größten Anteil an Schallplattenverkäufen. Lediglich in den USA wurden Stars wie Frank Sinatra von Rock'n'Roll-Schallplatten überholt (vgl. Mrozek 2019, S. 205f.).

587 Vgl. Faulstich 2006, S. 43-47.

588 Vgl. Fifka 2007, S. 50.

589 Vgl. Krüger 1986, S. 273.

590 Offenbach-Post vom 27.10.1958, zit. n. Kraushaar 1996, S. 2013.

Die Ausführungen des Reporters, die im Übrigen nicht im Ressort der Musikkritik erschienen, stehen sinnbildlich für die Bewertung neuer Musikstile durch etablierte Medien, denen es zu dieser Zeit noch an Begriffen zur Beschreibung dieser Klänge fehlte. Die überspitzte Beschreibung als ‚Lärmereignis' wird in der Geschichtsschreibung als Versuch einer Dramatisierung der Jugendkulturen interpretiert.
Zu dieser Zeit war Elvis Presley als US-Soldat in der BRD stationiert und spielte keine Konzerte. Trotzdem schien seine Anwesenheit und die Präsenz des Rock'n'Roll durch andere Vertreter wie Haley „eine Motivation für die Jugendlichen zu sein, um sich von den in ihren Augen verkrusteten Moralvorstellungen der Adenauer-Ära befreien zu wollen"[591]. Was Elvis Presleys Musik ausmachte, waren seine Eigenschaften selbst: provozierend, erregend und emotionsgeladen.

Abb. 4: Elvis Presley in „Jailhouse Rock" (1957), Quelle: No-longer-here / pixabay.

Abb. 5: James Dean, Porträt, Quelle: HYPERLINK "https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=User:Akrist%C3%B3f96&action=edit&redlink=1"Akristóf96 / commons.wikimedia.org (CC BY-SA 4.0"

In den USA breitete sich in den 1950er Jahren eine Angst vor Jugenddelinquenz vor allem in den Großstädten wie New York City oder Detroit aus. Diese Angst beruhte auf der allgemeinen Annahme der US-amerikanischen Gesellschaft, die junge Nachkriegsgeneration sei faul, verwöhnt, disziplinlos, gewalttätig und respektlos gegenüber Autoritäten. Zudem wurde der Rock'n'Roll für die rebellierende Jugend verantwortlich gemacht, da er als *„arme und schwarze* Musik"[592] galt und eine „moralische Panik"[593] in der *weißen* Mittelschicht und dem Bildungsbürger:innentum der USA auslöste. Die Angst vor der Vermischung der sozialen Klassen vollzog sich auch aufgrund der Bildungsexpansion, die dazu führte, dass mehr Kinder

591 Fifka 2007, S. 55.
592 Maase 1992, S. 91.
593 Cohen 1972.

und Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft auf High Schools gingen.[594] Vor diesem Hintergrund wurden Schulen, insbesondere in den sozial benachteiligten Gebieten der US-amerikanischen Großstädte, zunehmend als ein Hauptschauplatz für jugendliches Fehlverhalten und Jugendkriminalität angesehen. In den 1950er Jahren wurden diese Bedenken von Politiker:innen, unterstützt von kulturellen und bürgerlichen Eliten, ausgenutzt, um die populären Medien, insbesondere Filme und Musik, der moralisch und kulturell korrumpierenden Jugend zu beschuldigen.

Zur gleichen Zeit erreichte das Phänomen der jugendlichen Delinquenz auch die meisten Länder Europas, als *Blackboard Jungle* dort in die Kinos kam, wurde das Bild von der US-amerikanischen Jugend als delinquent und rebellisch verstärkt. Infolgedessen wurde der Film auch als „movie that hurt the America for the most in foreign countries in 1955"[595] bezeichnet. In einem Bericht des Europarates über Jugendkriminalität von 1960 geben zwölf seiner Mitgliedsstaaten (Österreich, Belgien, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Italien, Niederlande, Norwegen, Schweden, die Türkei und Großbritannien) eine Zunahme jugendlicher Delinquenz in der unmittelbaren Nachkriegszeit an.[596] Einen zweiten Anstieg der jugendlichen Delinquenz nahmen sie in den Jahren 1956 bis 1958 wahr, ausgerechnet in der Zeit, in der die *young rebel*-Filme und der Rock'n'Roll nach Europa kamen. Die sog. ‚Halbstarkenkrawalle' sind als Phänomen der Debatte um Jugenddelinquenz zu sehen und ereigneten sich in den Jahren 1956 bis 1958 in den (Groß-)Städten Westdeutschlands, häufig nach Kinobesuchen oben genannter Filme oder nach Rockkonzerten. Die meist männlichen Jugendlichen orientierten sich an jungen Darsteller:innen aus den US-amerikanischen Filmen wie etwa James Dean in „…denn sie wissen nicht, was sie tun" und Marlon Brando in „Der Wilde" und den Stars des Rock'n'Roll und ahmten ihr äußeres Erscheinungsbild nach: Haartolle, Nietenjeans und Lederjacken waren genauso wichtig wie Mopeds oder Motorräder. Trotz einer Beteiligung von lediglich schätzungsweise 5 bis 10 % der westdeutschen Gesamtjugend an den Krawallen[597] eröffnete sich durch die sog. ‚Halbstarken' eine heftige Diskussion in der bundesdeutschen Öffentlichkeit. Bereits 1956 gelangte die rebellierende Jugend und die daraus resultierenden Maßnahmen sogar zweimal auf die Tagesordnung des Deutschen Bundestags.[598] Die zeitgenössischen Beobachter:innen waren sich dahingehend einig, dass die US-amerikanischen *young rebel*-Filme als Vorbild für westdeutsche Jugendmode, Tänze und sogar für die ‚Halbstarkenkrawalle' selbst dienten. Mit jedem veröffentlichten US-amerikanischen Film verschärften sich die Sorgen der Eltern und Beamt:innen über die US-amerikanischen Kultureinflüsse.[599] Heute gehören die ‚Halbstarken' zu den relativ gut erforschten jugendlichen Gruppen in der Geschichte der BRD[600] und die Krawalle und das Phänomen der ‚Halbstarken' gelten als Protest gegen die Eltern, gegen das konservative Adenauer-Deutschland und die Gesellschaft und Autoritäten grundsätzlich. Diesem Protest lag jedoch nie eine theoretisch oder argumentativ begründete Vorstellung von Gesellschaftskritik und gesellschaftlicher Veränderung zugrunde.[601] Der Protest der ‚Halbstarken' war keinesfalls politisch motiviert und organisiert. Vielmehr ist er das Ergebnis der ‚Amerikanisierung' der westdeutschen Kultur und somit als „Vorbote dieser

594 Vgl. Kap. 7.2.
595 Gilbert 1986, S. 185.
596 Vgl. European Committee on Crime Problems 1960.
597 Vgl. Krüger 1986, S. 269.
598 Vgl. 2. Deutscher Bundestag 1956.
599 Vgl. Poiger 2000, S. 71; Poiger 1995.
600 Vgl. z. B. Grotum 1994.
601 Vgl. Krüger 1986, S. 273.

massenkulturellen Welle“[602] zu sehen, der aus den rebellischen Songs des US-amerikanischen Rock’n’Rolls resultierte. Auch Fischer-Kowalski kam 1989 zu der Erkenntnis, dass sich die rebellierende Jugend nicht lediglich aus der ‚Unterschicht‘ entwickelte, wie häufig in der – vor allem zeitgenössischen – Forschung angenommen, sondern die Geburtsstunde einer neuen Jugendkultur rund um den US-amerikanischen Rock’n’Roll gewesen sei.[603] Die ‚Halbstarken‘ sind als ein Resultat des transatlantischen Kulturtransfers und ein Produkt der Annäherung Westdeutschlands an die US-amerikanische Alltagskultur anzusehen. Folglich ist das Dispositiv der jugendlichen Delinquenz als eine Konstruktion aus Klischees anzusehen, die sich auf das abweichende Sozialverhalten Jugendlicher gründete. Die von den Jugendlichen konsumierten Kulturprodukte und ihre ästhetischen Praktiken lassen sich aufgrund ihrer engen Verschränkung nur vor dem Hintergrund dieses Dispositivs verstehen.

Die Jugendkulturen differenzierten sich im Laufe der 1960er Jahre weiter aus.[604] Die US-amerikanische Unterhaltungsindustrie bot Jugendlichen in den USA und der BRD etwas, womit sie sich kulturell ausdrücken konnten.[605] Die kommerzielle Antwort auf die *young rebels* in den USA und die ‚Halbstarken‘ in der BRD waren die Teenager, die durchaus die Freizeitstile der ‚lässigen‘ Vorgänger:innengruppen in abgeschwächter Form aufnahmen, jedoch braver und weniger provokativ waren. Sie resultierten vor allem aus dem kommerziellen Interesse, das die US-amerikanischen und westeuropäischen Jugendkulturen weckten – Teenager waren die neue Zielgruppe für Musik und Filme, Kleidung und Getränke. So schrieb Ruth Münster 1961:

> „[…] das Wort ‚Teenager‘ [ist] in aller Munde. Es mag sein, daß die Teenager-Welle früher oder später wieder abklingt, so wie vor einigen Jahren der Halbstarken-Rummel wieder verebbt ist. Aber abseits dieser manchmal sehr kurzlebigen Strömungen bleibt der Jugendliche mit seinen Ansprüchen, seinen Kaufwünschen und seiner wirtschaftlichen Entscheidungsfreiheit ein beachtenswerter Partner für den Markt.“[606]

Dieser Ausschnitt aus dem Vorwort ihres Buches „Geld in Nietenhosen“ von 1961 zeigt, dass zu Beginn der 1960er Jahre die Jugendlichen gerade die neue Entdeckung der Marktforschung, Werbung und Industrie waren. Spätestens jetzt bedeutete Jungsein schließlich nicht mehr, in erster Linie an sich zu arbeiten und zu lernen, sondern vor allem, „die Freiheiten und Vergnügungsmöglichkeiten“[607] dieses Lebensabschnitts mittels Konsum zu nutzen. Zudem gehörte der Gruppe der Teenager ein deutlich größerer Anteil der Jugendlichen, vor allem aus der Mittelschicht, an und unter ihnen waren auch mehr weibliche Vertreterinnen als bei den *young rebels* und den ‚Halbstarken‘, bei denen Frauen als eine Ausnahme galten. Auch wenn sich nicht alle Jugendlichen zu dieser Zeit selbst als Teenager bezeichneten, ließ sich der Großteil der Jugend in den USA und Westdeutschland zu dieser Gruppe zählen. In beiden Ländern unterschieden sie sich kaum noch in ihrem Konsumverhalten: Kaugummi, Coca-Cola, Petticoat und Blue Jeans gehörten zum persönlichen Ausdruck wie der Kinobesuch oder das Treffen in der Eisdiele oder Milchbar am Wochenende. Darüber hinaus transportiert die ame-

602 Schildt 2007, S. 37.

603 Vgl. Fischer-Kowalski 1989, S. 58, 68.

604 So vollzog sich sowohl in Westdeutschland als auch in den USA in den 1960er Jahren eine „britische Invasion“ (Klautke 2017) der britischen Rock- und Popmusik mit Vertreter:innen wie den Beatles, die fortan in beiden Staaten immensen Erfolg – nicht nur bei den sog. ‚Beatniks‘ – hatte.

605 Vgl. Zimmermann 1989, S. 108.

606 Münster 1961.

607 Maase 2003, S. 11.

rikanisierte Teenagerkultur als „Kultur der Liebesromanze“ auch die „Dreiheit von ›dating‹, ›necking‹, ›petting‹“[608] über den Atlantik. Vor diesem Hintergrund war der Teenager der verwirklichte US-amerikanische Traum.[609] In Westdeutschland wurden die Teenager zunächst von Pädagog:innen und Kulturkritiker:innen als unpolitische und manipulierte Jugendliche wahrgenommen, die ‚Opfer‘ der Unterhaltungs- und Modeindustrie sind. Nachdem die Hysterie um die ‚Halbstarken‘ jedoch abflachte und die US-amerikanische Kultur samt ihrer Produkte auch bei älteren Generationen zunehmend Anklang fand, wurde auch das Bild der ‚amerikanisierten‘ Teenager positiver: Sie wurden zwar immer noch als Beweis für das Ende der Ordnung und des Anstands gesehen, doch vor allem westdeutsche Sozialwissenschaftler:innen und einige Politiker:innen waren nun davon überzeugt, dass sich mit dem neuen Wohlstand der deutschen Gesellschaft auch ein neues Konsum-, Freizeit- und Vergnügungsverhalten einstellen würde, welches die Jugendlichen dem Rest der Gesellschaft nun vorlebten. Somit erwies sich die Teenagerkultur als Ausdruck des Modernisierungsprozesses, der im Alltagsbewusstsein der Deutschen durch das Narrativ der ‚Amerikanisierung‘ Niederschlag fand. Sowohl in den USA als auch in der BRD zeichneten sich die einzelnen Teenagergruppen zwar durch weitgehend gleiche Rezeptionspraktiken aus und bildeten konsistente Gruppen, jedoch gliederten sie sich mehr nach dem gleichen Alter und daher auch grenzüberschreitend.

In den USA war die Teenagerkultur darüber hinaus eng mit der Automobilkultur verbunden. Dies äußerte sich nicht nur darin, dass zu den wichtigen Gütern, die ein Teenager besitzen wollte, ein eigenes Auto gehörte, sondern auch in der Freizeitbeschäftigung der Jugendlichen. Nach 1945 führten der steigende Autobesitz und die zunehmende Bevölkerung zu einem Boom der Autokinos, deren Zahl in den USA von 155 im Jahr 1947 auf 4.151 im Jahr 1951 gestiegen waren.[610] In den gesamten 1950er und frühen 1960er Jahren erreichte das Autokino vor allem in ländlichen Gebieten und Vorstädten seinen Höhepunkt. Für die Jugendlichen war das Autokino ein wichtiger Ort für sämtliche soziale Interaktionen. Nur wenige gingen ins Autokino, um Filme zu sehen. Einige gingen nur hin, um gesehen zu werden, um mit Gleichaltrigen zu interagieren oder um dazuzugehören. Andere, vielleicht die Mehrheit, gingen dorthin, um zu rauchen, zu trinken und ihre aufkommende Sexualität in relativer Privatsphäre zu erkunden.

Die dargestellten Erkenntnisse zeigen, wie deutsche Begegnungen mit der US-amerikanischen Populärkultur in der Nachkriegszeit für die (Re-)Konstruktion deutscher Identitäten entscheidend waren. So bezeichnet z. B. Ulrich Herbert die Verbindung von politischer Oppositionsbewegung und Jugendkultur als eines der stärksten Momente der Liberalisierungsprozesse der 1960er und 1970er Jahre.[611] Die Jugendkulturen dieser Zeit läuteten gleichzeitig die ‚Amerikanisierung von unten‘ ein, die durch den Einfluss „nichtstaatlicher amerikanischer Akteure auf die bundesrepublikanische Gesellschaft und Kultur“ die ‚Amerikanisierung von oben‘ durch Einwirken der alliierten Besatzungspolitik ablöste.[612] So sind die westeuropäischen Jugendkulturen nicht nur als das Produkt des Booms, sondern die Jugendlichen selbst als Akteur:innen des Gesellschaftswandels ‚von unten‘ und somit einer transatlantischen Wissensbewegung zu betrachten.

608 Lindner 1986, S. 282.
609 Vgl. Faulstich 2006, S. 281f.
610 Vgl. Fox & Black 2011, zit. n. Fox 2018, S. 26.
611 Vgl. Herbert 2002, S. 43.
612 Den Wandel ‚von unten‘ beschreibt u. a. Maase 1996.

III Kulturtransfer und Wissenszirkulation im Rahmen des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms

6 Das deutsch-amerikanische Interchange Teacher-Programm und seine Stipendiat:innen

Den bis heute anhaltenden und somit nachhaltigsten Impuls erfuhr der transatlantische akademische Austausch zwischen der BRD und den USA durch das Fulbright Abkommen. In diesem Kapitel werden Einblicke in das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm sowie das Interchange Teacher-Programm und seine Stipendiat:innen vorgestellt. Zunächst wird in Kapitel 6.1 das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm samt seiner Institutionalisierung, seiner Ausgestaltung, den administrativen Strukturen und dem Ausbau der einzelnen Austauschprogramme dargelegt. Die bereits vorgestellte Verbindung zur Reeducation bzw. Reorientation wird vergegenwärtigt. Obwohl der Austausch von Studierenden den größten Anteil am deutsch-amerikanischen Fulbright-Programm hatte und immer noch hat, liegt der Fokus hier auf dem Interchange Teacher-Programm, welches daran anschließend in Kapitel 6.2 entlang seines Umfangs, Auswahlverfahrens und Bewerbungsprozesses sowie seiner Ausgestaltung dargelegt wird.[613] Es wird aufgezeigt, dass die Reaktivierung der pädagogischen Beziehungen zwischen den USA und der BRD aus erziehungs- und demokratiepolitischen Motiven zu einem stetigen Anstieg des transatlantischen Austauschs führte und dass das deutsch-amerikanische Fulbright Abkommen dazu einen wesentlichen Beitrag leistete. In Kapitel 6.3 wird der Fokus auf die Austauschlehrkräfte gelegt, indem die Herkunftsstädte in der BRD und die Zielorte in den USA dokumentiert werden. Auch die Gastinstitutionen sowie ihr außerschulisches Engagement werden vorgestellt. Schließlich werden in Kapitel 6.4 die angestoßenen Kulturtransferprozesse sowie deren Akteur:innen, Orte und Ideen bzw. Objekte benannt und diskutiert.

6.1 Das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm

Während das US-amerikanische Fulbright-Programm samt seiner Entstehung, den administrativen Strukturen sowie den kooperierenden Organisationen in Kapitel 4.3 dargelegt wurde, liegt der Fokus in diesem Kapitel auf dem deutsch-amerikanischen Fulbright-Programm, dem ihm zugrundeliegenden binationalen Abkommen sowie seiner Administration. Im ersten Teilkapitel 6.1.1 wird die Institutionalisierung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms nachgezeichnet und entsprechende Verbindungen zur Reorientation werden ausgemacht. Danach werden in Teilkapitel 6.1.2 die administrativen Strukturen der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission, der sog. United States Educational Commission in the Federal Republic of

613 Für den Studierendenaustausch im Rahmen des Fulbright-Programms vgl. Paulus 2010.

Germany, aufgezeigt. Im nachfolgenden Teilkapitel 6.1.3 werden die Ausgestaltung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms sowie dessen Entwicklung aufgezeigt.

6.1.1 Institutionalisierung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms

Der Zook-Report empfahl bereits 1946 eine frühe Aufnahme Deutschlands in das noch junge Fulbright-Programm.[614] Seit 1951 gab es Vorgespräche zwischen Vertretern des HICOG, des Auswärtigen Amtes und des Innenministeriums über ein koordiniertes binationales Austauschprogramm. Die tatsächliche Einführung eines solchen Programms im Rahmen des Fulbright Abkommens im Anschluss an das Bonner Abkommen, das das Besatzungsstatut ablöste, kann als erster Umsetzungsakt hin zu einem institutionalisierten und gleichberechtigten Bildungsaustausch zwischen den USA und der BRD angesehen werden.[615] Als es 1952 zum deutsch-amerikanischen Fulbright-Programm kam, gab es bereits insgesamt 21 bilaterale Abkommen mit europäischen und außereuropäischen Staaten im Rahmen des Fulbright-Programms.[616] Das Programm, das die im Zweiten Weltkrieg zerstörten Länder wieder in das internationale Bildungs- und Wissenschaftsleben brachte, hatte sich bereits als Symbol des gegenseitigen Zusammenhalts etabliert.[617]

Das Fulbright Abkommen mit der BRD, oder, wie es im Abkommen von 1952 heißt, das Agreement between the Governments of the United States of America and the Federal Republic of Germany for Financing Certain Educational Exchange Programs, wurde am 18. Juli 1952 von US-Hochkommissar John J. McCloy für die Regierung der USA und von Bundeskanzler Konrad Adenauer für die Regierung der BRD unterzeichnet

> „von dem Wunsche beseelt, das gegenseitige Verständnis der Völker […] durch stärkeren Austausch von Kenntnissen und beruflichem Können im Wege gegenseitiger Fühlungnahme auf erzieherischem Gebiet weiterhin zu fördern […]“.[618]

Durch das deutsch-amerikanische Fulbright Abkommen erreichte der akademische binationale Austausch insofern eine neue Ebene, dass beide Staaten als weitgehend gleichberechtigt agierende Partner anerkannt wurden.[619] Ulrich Littmann, der von 1963 bis 1994 Geschäftsführer der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission war, hält hierzu rückblickend fest:

> „Diese bilaterale Kommission war wohl die erste Einrichtung, in der die Vertreter der Besatzungsmacht und der Bundesrepublik gleichberechtigt zusammentrafen und Entscheidungen fällten.“[620]

Das Abkommen sah Ausgaben von 4.200.000 DM pro Jahr für fünf Jahre ab der Unterzeichnung vor. Nach dem Gesetz konnte dieser Betrag nicht in eine andere ausländische Währung umgetauscht werden. Durch das Inkrafttreten am Tag seiner Unterzeichnung hatten US-ame-

614 Vgl. Zook-Report, S. 59.

615 Vgl. Kellermann 1978, S. 173.

616 Dazu gehörten Australien, Belgien, Luxemburg, Burma, Dänemark, Ägypten, Frankreich, Griechenland, Indien, Iran, Irak, Philippinen, Thailand, Türkei, Italien, Japan, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Pakistan und Großbritannien (vgl. „The Fulbright Program – Its Purpose, Nature and Scope“ vom 29. September 1952 (FAB, Nr. 2627), S. 1). China und Korea waren ebenfalls am Programm teilnehmende Länder, die jedoch zwei Jahren vor der Aufnahme der BRD in das Fulbright Abkommen davon suspendiert worden waren (vgl. ebd.).

617 Vgl. Kellermann 1978, S. 173f.

618 „Abkommen zwischen den Regierungen der Bundesrepublik Deutschland und der Vereinigten Staaten von Amerika über die Finanzierung von Austauschvorhaben zum Zwecke der Erziehung und Weiterbildung“ vom 18. Juli 1952 (FAB, Nr. 2627); im Folgenden als „Fulbright Abkommen“ bezeichnet. Das Abkommen findet sich auch abgedruckt bei Kellermann 1978, S. 270ff.

619 Vgl. Littmann 1996, S. 112.

620 Ebd.

rikanische Staatsbürger:innen fortan einen Anspruch auf die volle Finanzierung von Transportkosten, Studiengebühren, Unterhalt und andere Ausgaben im Zusammenhang mit ihren Aktivitäten in deutschen Schulen und Hochschulen.[621] Da das Gesetz auch festlegte, dass das Fulbright-Stipendium für Deutsche nur die Reise in die USA und zurück beinhaltet, wurde ein Betrag in Höhe von 507.000 US-Dollar aus dem regulären Budget des HICOG-Austauschprogramms bereitgestellt, um weitere Ausgaben für die deutschen Stipendiat:innen zu übernehmen.[622] Hieran wird deutlich, dass das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm als Fortführung des großen Kulturaustauschprogramms der Reeducation-Politik der US-amerikanischen Besatzungsmacht zu sehen ist, jedoch mit dem Unterschied, dass es sich fortan um ein Programm handelte, welches binational gleichberechtigt organisiert wurde.

6.1.2 Administrative Strukturen – die United States Educational Commission in the Federal Republic of Germany

Das Prinzip des Binationalismus war auch in der Verwaltung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms verankert. Die binationale Kommission in Deutschland, die United States Educational Commission in the Federal Republic of Germany[623], wurde mit der Verantwortung betraut, die Verwaltung des Programms in Deutschland zu erleichtern sowie die Vorauswahl der deutschen Teilnehmer:innen zu treffen und die Höhe ihrer Zuschüsse festzulegen.[624] Die endgültige Auswahl der Teilnehmer:innen lag wiederum in der Verantwortung des Board of Foreign Schloarships in den USA. Die im Bonner Stadtbezirk Bad Godesberg ansässige Fulbright-Kommission setzte sich aus zehn Mitgliedern zusammen, von denen fünf US-Amerikaner:innen und fünf deutsche Staatsangehörige waren.[625] Die USA vertraten einige Beamte aus dem Umfeld des HICOG-Austauschprogramms sowie zwei Vertreter der Wirtschaft: Sam H. Linch, Leiter der HICOG-Austauschabteilung, George A. Selke, Leiter der HICOG-Kulturabteilung, Edward Olsen, Leiter deutsch-amerikanischer Frauengruppen, Fred Tautfest, Generaldirektor der International Harvester Company, und Edward W. Zdunek, Geschäftsführer der Opel-Werke.[626] Die deutsche Regierung war für die Auswahl der deutschen Vertreter:innen in der Kommission zuständig. Sie ernannte den Staatssekretär des Auswärtigen Amts Walter Hallstein zum Leiter der Kommission. Hallstein setzte sich seit 1945 für die Wiedereröffnung der Universität Frankfurt am Main ein und wurde 1946 deren erster gewählter Rektor nach den Zweiten Weltkrieg. In dieser Zeit war er zudem Vorsitzender der Süddeutschen Rektorenkonferenz. Das Studienjahr 1948/49 verbrachte Hallstein als Gastprofessor an der Georgetown University in Washington, D. C. und war somit ein Repräsentant der deutsch-amerikanischen Verständigung auf wissenschaftlichem

---

621 Vgl. Schreiben von August Wilhelm Fehling an die Kultusminister der Länder vom 7. März 1957 (BArch B 304/520, Nr. 087).

622 Vgl. „The Fulbright Program – Its Purpose, Nature and Scope“ vom 29. September 1952 (FAB, Nr. 2627), S. 2. Dieses Budget stand nur bis zum Frühjahr 1956 zur Verfügung. Aus diesem Grund trat im März 1956 die deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission an die Kultusministerien der Länder mit der Bitte heran, für die deutschen Fulbright-Stipendiat:innen einen Betrag von 500 DM als Teil der von ihnen selbst aufzubringenden sog. Taschengelder zur Verfügung zu stellen (vgl. Schreiben von August Wilhelm Fehling an die Kultusminister der Länder vom 7. März 1957 (BArch B 304/520, Nr. 087)).

623 Im Folgenden wird diese i. d. R. als Fulbright-Kommission oder Kommission bezeichnet. Die Kommission wird im Fulbright Abkommen von 1952 „Erziehungskommission der Vereinigten Staaten in der Bundesrepublik Deutschland“, in den Änderungen des Abkommens aus den Jahren 1962 und 1974 „Kommission für den Studenten- und Dozentenaustausch zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika“ genannt.

624 Vgl. „The Fulbright Program – Its Purpose, Nature and Scope“ vom 29. September 1952 (FAB, Nr. 2627), S. 2.

625 Vgl. ebd., S. 3.; vgl. auch „Niederschrift über die Sitzung des Hochschulausschusses“ am 26./28. März 1953 in Würzburg (StA HH/361-2 VI/4340 – 96).

626 Neue Zeitung, 28. September 1952, S. 3, „Deutsch-amerikanische Austauschkommission gebildet“.

Gebiet.[627] Weitere Mitglieder wurden Theodor Klauser, 1950 bis 1954 Vorsitzender des DAAD, Ernst Burkhart, Generalsekretär der KMK, Erwin Fues, Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz, sowie Richard Merton, Vorsitzender des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft.[628] Diese Personen waren aufgrund ihrer biographischen Prägungen Träger einer Idee, der Vision von Bildungsaustausch und dem Aufholen der deutschen Wissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg. So war bspw. Theodor Klauser als zweimaliger Rektor der Universität Bonn (1948/49, 1949/50) und Mitglied in zahlreichen wissenschaftspolitischen Gremien und, genau wie die anderen Vertreter, qua Amt in der akademischen Verwaltung maßgeblich am Wiederaufbau des Wissenschaftsbetriebs im Nachkriegsdeutschland beteiligt. Ehrenvorsitzender der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission war zunächst der High Commissioner.[629] Dieser hatte das Recht, bei Stimmengleichheit den Ausschlag zu geben sowie den regulären Vorsitzenden der Kommission zu ernennen. Da James Bryant Conant das Amt des High Commissioner zuletzt innehatte und anschließend US-Botschafter in der BRD wurde, wurde schließlich der jeweilige US-amerikanische Botschafter den Ehrenvorsitzende.[630] Im Fulbright Abkommen von 1952 werden die Aufgaben der Fulbright-Kommission in sieben Bereiche aufgeteilt:

„1.) Planung, Annahme und Durchführung von Vorhaben, die […] mit den Zielen des vorliegenden Abkommens in Einklang stehen.
2.) Empfehlungen an den […] ‚Ausschuss für Auslandsstipendien' (Board of Foreign Scholarships) von in der Bundesrepublik Deutschland ansässigen Studenten, Hochschullehrern, Forschern und Lehrern sowie von Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland, soweit solche Personen und Einrichtungen zur Teilnahme an dem Vorhaben in Übereinstimmung mit dem vorgenannten Gesetz geeignet sind.
3.) Empfehlungen an den vorbezeichneten ‚Ausschuss für Auslandsstipendien' betreffend Voraussetzungen, wie sie für die Auswahl der Teilnehmer an den Vorhaben und zur Erreichung der Zwecke und Ziele dieses Abkommens für erforderlich gehalten werden.
4.) Ermächtigung des Schatzmeisters der Kommission oder einer anderen von ihr zu benennenden Person zur Entgegennahme von Geldmitteln, die auf Bankkonten im Namen des Schatzmeisters der Kommission oder der anderen benannten Person einzuzahlen sind. Die Ernennung des Schatzmeisters oder der vorbezeichneten Person bedarf der Genehmigung des Aussenministers; der Schatzmeister hat die empfangenen Mittel in einem oder mehreren ihm vom Aussenminister der Vereinigten Staaten von Amerika bezeichneten Depots zu hinterlegen.
5.) Ermächtigung zur Ausgabe von Mitteln und zur Gewährung von Stipendien und Vorschüssen auf Mittel für die anerkannten Zwecke des vorliegenden Abkommens.
6.) Veranlassung von regelmässigen Prüfungen der Geschäftsbücher des Schatzmeisters der Kommission unter Leitung von durch den Aussenminister der Vereinigten Staaten von Amerika ausgewählten Rechnungsprüfern.
7.) Einstellung eines Verwaltungsdirektors oder -leiters, von Verwaltungs- und Schreibkräften sowie Festsetzung und Zahlung der Gehälter und Löhne dieses Personals aus auf Grund des vorliegenden Abkommens zur Verfügung gestellten Mitteln."[631]

627 Walter Hallstein wurde 1958 erster Vorsitzender der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und von 1968 bis 1974 Vorsitzender der Internationalen Europäischen Bewegung. Er wird bis heute als ‚Wegbereiter Europas' betitelt und war bekannt für seine Vision der internationalen Verständigung (vgl. Schönwald 2018). Gleichwohl hatte Hallstein eine NS-Karriere hinter sich, vgl. hierzu Klee 2005, S. 221.

628 Vgl. Latzin 2004, S. 113.

629 Vgl. Fulbright Abkommen vom 18. Juli 1952, Art. 4. Zunächst war dies Walter J. Donnelly, welcher am 11. Dezember 1952 von Samuel Reber abgelöst wurde. Am 10. Februar 1953 wurde James Bryant Conant zum High Commissioner und blieb im Amt bis zum 5. Mai 1955. Conant wurde anschließend US-Botschafter in der BRD.

630 Vgl. Kellermann 1978, S. 175.

631 Vgl. Fulbright Abkommen vom 18. Juli 1952, Art. 2 (FAB, Nr. 2627).

Es wird deutlich, dass die deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission Empfehlungen für die Voraussetzungen zur Auswahl der Teilnehmer:innen aussprach und zudem Personen und Institutionen für das Programm vorschlagen konnte. Dies äußert sich wenig später für das Interchange Teacher-Programm in der engen Kooperation mit dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) und den sog. Referenten[632] für Lehreraustausch in den Kultusministerien, die schließlich Lehrkräfte direkt anschrieben und für den Austausch vorschlugen.[633] Darüber hinaus gehörte die Einrichtung einer Verwaltungsstelle zu den Aufgaben der Kommission, die – allein durch die symmetrische Besetzung aus US-Amerikanern und Deutschen – gleichberechtigt agierte. Die finanzielle Kontrolle lag jedoch noch vollständig bei den USA, da die Finanzierung der Ausgestaltung über Depots des US-Außenministers erfolgte und dieser eigene Rechnungsprüfer:innen berief. Diese Tatsache ist darauf zurückzuführen, dass das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm bis 1961 ausschließlich von den USA finanziert wurde. Ein Grund hierfür könnte die Tatsache sein, dass einerseits u. a. im Zook-Report zwar gefordert wurde, dass die westdeutsche Bevölkerung aktiv mit in die Umerziehungsaktivitäten einbezogen werden und dass sie vor allem im Wiederaufbau des Bildungswesens selbst tätig werden sollte, jedoch gibt es zahlreiche Hinweise dafür, dass die US-amerikanischen Regierungsvertreter während der Besatzungsphase die finanzielle und besonders auch die inhaltliche Kontrolle bei den Demokratisierungsprogrammen behalten wollten und Deutschland – zumindest zu Beginn – für ‚unmündig' hielt.[634]

6.1.3 Ausgestaltung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms

Am 29. September 1952 fand die erste Sitzung der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission statt. Der neue US-Hochkommissar Walter J. Donnelly erinnerte dort die Mitglieder der Kommission daran, dass das Fulbright-Programm in Deutschland einen Auftrag habe, der über den der anderen Programme hinausgehe.[635] Da das Fulbright-Programm ein äußerst wirksames Mittel zur Förderung der internationalen Verständigung und Zusammenarbeit sei, hoffte er, dass es der Kommission als ‚Vollstreckerin' des Fulbright-Programms gelingen werde Missverständnisse zu beseitigen, die möglicherweise noch zwischen den USA und Deutschland bestünden.[636] Sein deutscher Amtskollege Walter Hallstein schlug einen ähnlichen, aber etwas weniger zurückhaltenden Ton an. Er stufte die mit dem Namen Fulbrights verbundene Initiative als ‚nur' eine Stufe in dem größeren Bemühen der US-amerikanischen Regierung ein, eine engere Annäherung zwischen beiden Völkern zu erreichen.[637] Im Unterschied zum HICOG-Austauschprogramm war die Zahl der deutschen und US-amerikanischen Teilnehmer:innen bereits in den ersten Jahren in etwa gleich hoch (1953 nahmen 235 Deutsche und 239 US-Amerikaner:innen teil), was den zweiseitigen Charakter des Programms zusätzlich verdeutlicht.[638] Auch die Betonung der Jugend, die sich bereits im HICOG-Austauschprogramm wiederfand, wurde noch verstärkt. Daraus resultierte eine überwiegende Mehrheit der Universitätsstudierenden unter

632 Es handelt sich ausschließlich um männliche Referenten.

633 Vgl. Kap. 6.2.2.

634 So weist z. B. der US-amerikanische Außenminister James F. Byrnes in seiner Stuttgarter Rede am 6. September 1946 darauf hin, dass es „niemals die Absicht der amerikanischen Regierung [war], dem deutschen Volk das Recht zu versagen, seine eigenen inneren Angelegenheiten wahrzunehmen", jedoch erst, „sobald es in der Lage sein würde, dies auf demokratische Art und unter aufrichtiger Achtung der Menschenrechte und grundsätzlichen Freiheiten zu tun." („Speech of Hope" vom 6. September 1946)

635 Minutes of the First Meeting, 29. September 1952 (FAB, Nr. 2334).

636 Vgl. ebd.

637 Vgl. ebd.

638 Vgl. Kellermann 1978, S. 177; vgl. auch Füssl 2001, S. 627f. und 2004, S. 200.

den deutschen Stipendiat:innen.[639] In den ersten Jahren definierte die deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission ihre Kriterien für die Teilnahme am Fulbright-Programm. Zunächst einmal waren dies die deutsche Staatsbürgerschaft, vorhandene Englischkenntnisse sowie ein Alter von unter 35 Jahren für studentische Bewerber:innen. Das Fulbright-Programm übernahm im Wesentlichen die akademischen Kategorien des Austauschs, die zuvor unter der Verwaltung des HICOG-Austauschprogramms abgewickelt worden waren, nämlich Universitäts- und College-Professor:innen, Dozent:innen, Forschungsstipendiat:innen, Doktorand:innen und Lehrer:innen.[640] In der elften Sitzung der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission wurden die persönlichen Auswahlkriterien wie folgt festgehalten: Persönlichkeit, Charakter, außerschulische Interessen sowie soziales und politisches Bewusstsein.[641] Zudem könne laut einem Leitfaden, den die Kommission auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen für den Student:innenaustausch im Austauschjahr 1955/56 aushändigte, die politische und religiöse Anschauung, die für die Auswahlgremien prinzipiell keine Rolle spielten, zu relevanten und legitimen Kriterien werden, wenn sie dazu beiträgen, die Aufgeschlossenheit, Toleranz und das Verständnis des:r Bewerbers:in für das soziale und kulturelle Klima sowohl in den USA als auch in der BRD beitragen würden.[642] Somit wurde bereits bei der Auswahl der Stipendiat:innen darauf geachtet, dass die Lehrer:innen am Austausch teilnehmen, die nicht nur offen für die ‚fremde' Zielkultur der USA waren, sondern vor allem auch diejenigen, die sich als Multiplikator:innen einer demokratischen Gesellschaft und Schule, die sie in den USA vorfinden, und als Mittler bestimmter kultureller Elemente und Ideen eigneten.

6.1.4 Der Ausbau der Austauschprogramme

In den frühen 1960er Jahren und der Mitte der 1970er Jahre entwickelten sich die transatlantischen Austauschbeziehungen als Folge der internen Begebenheiten auf US-amerikanischer wie auch deutscher Seite und hatten wiederum gemeinsame Überlegungen und Umsetzungen zur Folge. In den USA war es einerseits die Wahl von Senator Fulbright zum Vorsitzenden des U. S. Senate Committee on Foreign Relations und andererseits der Wahlsieg und die Amtsübernahme durch John F. Kennedy, die die Bemühungen um internationales Bewusstsein erleichterten. In der BRD waren diese Jahre einerseits geprägt vom Berliner Mauerbau und dem Berliner Vier-Mächte-Abkommen, andererseits endete die „Aufbauphase der Adenauer-Ära" und die „Gewichte der außenpolitischen Bemühungen [wurden] sowohl auf Westeuropa als auch auf die östlichen Nachbarn gelegt"[643]. Gleichzeitig lösten sich Reformen von den Vorbildern aus der Weimarer Zeit und neue Formen – nicht zuletzt auch als Folge des westdeutschen ‚Wirtschaftswunders' – gesellschaftlichen Handelns entstanden.
Bezüglich des Fulbright-Programms zeichnete sich bereits Ende der 1950er Jahre ab, dass die Mittel zur Durchführung des Austauschs allmählich endeten. Dem Wahlsieg John F. Kennedys folgte sowohl die Möglichkeit, dass Senator Fulbright eine Gesetzesvorlage zum Fulbright-Programm in den U. S. Senate Committee on Foreign Relations einbringen konnte, als auch

639 Vgl. ebd., S. 185.
640 Vgl. ebd., S. 177; vgl. auch Füssl 2001, S. 627f.
641 Minutes of the Eleventh Meeting, 9. November 1953 (FAB, Nr. 2334).
642 Vgl. „Policy Guide Outlining Implementation Plan for 1955-1956, Fulbright Student Program" (FAB, Nr. 74).
643 Littmann 1996, S. 127. Aus einem Schreiben des Ministerialrats August Wilhelm Fehling an die Kultusminister der Länder vom 7. März 1957 (BArch B 304/520, Nr. 087) geht darüber hinaus hervor, dass sich die deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission mit den Kultusministern der Länder bereits Anfang März 1956 verabredet hatten, dass die jeweiligen Kultusministerien jedem:r Fulbright-Stipendiat:in aus dem eigenen Bundesland „500,- DM als Teil der von ihnen selbst aufzubringenden sog. Taschengelder zur Verfügung zu stellen."

die Entwicklung einer Zusammenarbeit Fulbrights mit dem republikanischen Abgeordneten Wayne Hays aus Ohio, welcher den Gesetzesantrag im House of Representatives vertrat.[644] Im September 1961 wurde der Fulbright-Hays-Act (auch Mutual Educational and Cultural Exchange Act oder Public Law 87-256) sowohl im US-amerikanischen Kongress als auch im Senat mit großer Mehrheit verabschiedet.[645] Das Gesetz erweiterte den Fulbright Act, indem er eine gemeinsame Finanzierung anregte, in dessen Sinne das U. S. State Department mit Nachdruck die Änderung bestehender Abkommen zu diesem Zweck verfolgte.[646] Die daraus resultierenden Kostenbeteiligungen an binationalen Fulbright-Kommissionen durch teilnehmende Regierungen stellen aus heutiger Sicht eine bedeutende langfristige Finanzierungsquelle des Fulbright-Programms dar. Die BRD war das erste Land, das ein neues Abkommen zur Kostenteilung unterzeichnete. Am 20. November 1962 trat das neue Regierungsabkommen in Kraft und ersetzte das deutsch-amerikanische Fulbright Abkommen von 1952. Darin verpflichtete sich die Regierung der BRD, sich zukünftig an den anfallenden Kosten zu beteiligen:

> „In Anbetracht des […] Nutzens und des Wunsches der beiden Regierungen, im Interesse einer weiteren Stärkung der internationalen Zusammenarbeit auch künftig bei der Finanzierung und Durchführung dieser Vorhaben zusammenzuwirken und sie zu fördern […]“[647]

In diesem Zuge erklärte sich die BRD bereit, 80 % des Programms, also 800.000 US-Dollar jährlich, für die folgenden fünf Jahre zu finanzieren, um einen Teil der früheren Jahre auszugleichen, in denen die USA das gesamte Programm finanzierten. Seitdem steuert die BRD den größeren Anteil des nun viel höheren Jahresbudgets bei. Darüber hinaus stellte der Fulbright-Hays-Act neben dem Austausch von Personen auch die Finanzierung wissenschaftlicher Konferenzen sowie die Erweiterung von Einwanderungsmöglichkeiten für ausländische Studierende und Wissenschaftler:innen sicher.[648] In diesem Zuge wuchs auch die Relevanz der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission als „bedeutendes Gesprächsforum“[649] für den akademischen Austausch zwischen beiden Staaten.

1972 wurde eine neue Zielsetzung formuliert, die die erweiterten Zuständigkeiten berücksichtigt, die dem Board of Foreign Scholarships durch den Fulbright-Hays-Act erteilt wurden. Das Gesetz hatte die Mitgliederzahl des Boards auf zwölf erhöht und gab dem Board die Befugnis zur Auswahl und Überwachung von akademischen Austauschprogrammen mit allen Ländern, mit denen die USA einen solchen Austausch betrieben, und nicht nur – wie bisher – mit denen, die binationale Kommissionen gegründet hatten.

6.2 Das Interchange Teacher-Programm

Im Folgenden wird das Fulbright-Lehrer:innenaustauschprogramm Interchange Teacher näher betrachtet. Neben dem Umfang (Kap. 6.2.1), d. h. den jeweiligen Teilnehmer:innenzahlen für die Austauschjahre während des Untersuchungszeitraums, wird hier auch der Bewerbungsprozess und das Auswahlverfahren (Kap. 6.2.2) dargelegt. Entscheidend sind hier die Auswertung der Quel-

644 Vgl. ebd., S. 132.
645 Vgl. Paulus 2010, S. 291.
646 Vgl. Vogel 1987, S. 19.
647 Vgl. ebd.
648 Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Vereinigten Staaten von Amerika über die Durchführung von Austauschvorhaben zum Zwecke der Aus- und Weiterbildung vom 20. November 1962 (BGBl 1964 II, S. 27-32).
649 Paulus 2010, S. 291.

lenbestände aus den Kultusministerien Hamburgs und Hessens, die nachvollziehbar machen, wie die Lehrkräfte zur Bewerbung kamen und nach welchen Kriterien die Austauschteilnehmer:innen schließlich ausgewählt wurden. Daran anschließend werden im Teilkapitel 6.2.3 die Erkenntnisse über die Vorbereitungsseminare in Deutschland und Washington, D.C. dargestellt, in denen die Lehrkräfte auf ihr Austauschjahr in den USA und ihre Tätigkeiten an einer US-amerikanischen Schule vorbereitet wurden. Teilkapitel 6.2.4 gibt einen Überblick über die Aufgaben, die die Austauschlehrkräfte während ihres USA-Aufenthalts hatten. Dazu zählen die Aufgaben im Schuldienst und auch die sog. Co-curricular Activities.

6.2.1 Umfang des Interchange Teacher-Programms

Im ersten Austauschjahr 1953/54 reisten acht deutsche Lehrkräfte im Zuge des Interchange Teacher-Programms in die USA.[650] Aus einem Schreiben Gerhard Neumanns, damaliger Leiter des PAD, im Auftrag des DAAD vom 16. März 1953 geht hervor, dass das Programm für dieses Austauschjahr in den USA „keine besondere Werbung" genossen habe und daher „nur 13 Bewerbungen für den Lehreraustausch" [651] von US-amerikanischer Seite vorgelegen haben. Die deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission entschied daraufhin, Kandidat:innen aus dem Vorjahr, in dem das Programm noch Teil des HICOG-Austauschprogramms war, für die Bildung von Tandems auszuwählen.[652] Diese Tandems wurden in einem „Dreier-Ausschuß", in dem Neumann selbst zusammen mit John F. Mead, dem ersten Geschäftsführer der Fulbright-Kommission, und Thomas E. Cotner aus dem U.S. Office of Education saß, ausgewählt.[653] Im darauffolgenden Austauschjahr standen nunmehr 20 Plätze für den Lehrer:innenaustausch zur Verfügung[654], von denen 16 besetzt werden konnten.[655] Die Zahl der verfügbaren Plätze changierte für die kommenden Jahre jeweils zwischen 30 und 40. Tabelle 1 zeigt die Anzahl der deutschen Lehrer:innen, die am Interchange Teacher-Programm teilnahmen, für die einzelnen Austauschjahre[656]:

Tab. 1: Anzahl der Austauschlehrer:innen zwischen 1953 und 1974.[657]

Austausch-jahr	1953/ 1954	1954/ 1955	1955/ 1956	1956/ 1957	1957/ 1958	1958/ 1959	1959/ 1960	1960/ 1961	1961/ 1962	1962/ 1963	1963/ 1964
Anzahl	8*	16*	18*	9	16	14	16:	22	21	30	18

Austausch-jahr	1964/ 1965	1965/ 1966	1966/ 1967	1967/ 1968	1968/ 1969	1969/ 1970	1970/ 1971	1971/ 1972	1972/ 1973	1973/ 1974
Anzahl	18		26	27*	24		27		20	

650 Vgl. Neumann & Schellenberg 1961, S. 16.

651 Ebd.

652 Vgl. ebd.

653 Vgl. ebd.

654 „Richtlinien für den Lehreraustausch mit den Vereinigten Staaten" vom 1. Dezember 1953 (StA HH/361-2 VI/2903 – 169/170).

655 Vgl. Bildung und Erziehung 1954, S. 750.

656 Auf die personenbezogenen Daten der Stipendiat:innen wird in Kap. 6.3 näher eingegangen.

657 Die Quellenlage weist Lücken in einigen Austauschjahren auf. Bis einschließlich 1960/61 konnten diese mithilfe folgender Quellen geschlossen werden und sind mit einem * gekennzeichnet: Neumann & Schellenberg 1965, S. 16; Mitteilungen und Nachrichten. Liste der deutschen und amerikanischen Austauschlehrer im Austauschjahr 1954/55, in Bildung und Erziehung 1954, S. 750-752; „Deutch-amerikanischer Lehreraustausch 1962/63" vom August 1961 (StA HH/361-2 VI4339 – 69); Jahresbericht der Fulbright-Kommission von 1967/68 (FAB, o. Nr.); sowie Listen aus dem Fulbright-Archiv.

Bereits ab dem ersten Austauschjahr 1953/54 waren nicht nur Tandems, wie sie während des HICOG-Austauschprogramms üblich waren, sondern auch ein indirekter Austausch möglich,

> „d. h. der deutsche Bewerber unterrichtet an irgendeiner Schule in USA, ohne daß ein Lehrer der betreffenden Anstalt nach Deutschland kommt; doch wird für den deutschen Lehrer ein freier amerikanischer Bewerber an einer deutschen Schule – vorzugsweise an der des deutschen Bewerbers – beschäftigt."[658]

Im Falle des direkten Austauschs erhielten die Austauschlehrkräfte ein volles US-amerikanisches Lehrer:innengehalt von der zuständigen US-amerikanischen Schulbehörde, im anderen Fall einen ‚grant', der aus 270 Tagessätzen à 9 $ bestand.[659] Alle Stipendiat:innen erhielten darüber hinaus „freie Fahrt vom Heimatort bis New York und zurück."[660] Das Schreiben weist zudem darauf hin, dass das weiterzuzahlende deutsche Gehalt an die deutsche Lehrkraft „einer Sonderabmachung zwischen dem Lehrer und dem für ihn zuständigen Kultusministerium" unterliege, dieses sei abhängig „von dem amerikanischen Gehalt sowie persönlichen Familienverhältnissen."[661] Das bedeutet, dass die jeweilige deutsche Schulbehörde zu prüfen hatte, inwiefern ein Prozentsatz des Beamt:innengehaltes während des USA-Aufenthalts weiter gezahlt werden konnte, damit bspw. Ehepartner:in und Kinder mitreisen konnten. Im Rundschreiben Gerhard Neumanns vom 16. März 1953 wird die Regelung zum Gehalt des:r deutschen Austauschlehrers:in wie folgt festgehalten:

> „Er erhält:
> 1) Einen Betrag von 125 Dollar von den amerikanischen Behörden bei Antritt des Austausches,
> 2) freie Hin- und Rückreise,
> 3) von der amerikanischen Schule ein volles Lehrergehalt entsprechend seinen Qualifikationen und seiner Tätigkeit. Dieses Gehalt wird – nach bisherigen Informationen – am Ende jeden Monats ausgezahlt. Die Höhe wird vom Direktor der Schule festgelegt. Es ist mindestens so hoch wie die augenblickliche Entschädigung von 7 Dollar pro Tag. Wahrscheinlich könnte auch eine Familie davon leben. Doch wird dieser keine freie Überfahrt gewährt.
> 4) Er braucht vom deutschen Gehalt soviel, daß er am Beginn des Austausches 150 Dollar = ca. 630.- DM. transferieren kann, um die ersten Wochen überstehen zu können. Die entsprechende Devisengenehmigung ist vom DAAD sichergestellt worden; und daß er seinen laufenden Verpflichtungen in Deutschland – vor allem für Familie, Wohnung usw. – nachkommen kann."[662]

6.2.2 Auswahlverfahren und Bewerbungsprozess

Die Organisation der Ausschreibungen und des Bewerbungsprozesses lag in der Verantwortung des von der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission hierfür beauftragten PAD. In den jeweiligen Kultusministerien waren die sog. Referenten für Lehreraustausch für die Auswahl geeigneter Bewerber:innen zuständig und konnten gleichzeitig selbständig Kandidat:innen aus

658 Ebd.

659 Vgl. ebd.

660 Ebd., vgl. auch Neumann & Schellenberg 1961, S. 14.

661 Ebd.

662 StA HH/361-2 VI/2903 – 135/136.
Für die US-amerikanischen Teilnehmer:innen am Lehrer:innaustausch sind die Angaben zum Gehalt ambivalent. Während im Rundschreiben Gerhard Neumanns im Auftrag des DAAD vom 16. März 1953 (StA HH/361-2 VI/2903 – 135/136) steht, dass die US-amerikanische Lehrkraft einen „Dollarbetrag, um seinen laufenden Dauerverpflichtungen in den USA nachkommen zu können" und „für das Austauschjahr einen monatlichen DM-Betrag, der seinem amerikanischen Gehalt entspricht" (ebd.) und er darüber hinaus „auf sein amerikanisches Gehalt für die Dauer des Austausches [verzichtet]" (ebd.), steht in den Richtlinien für den Lehreraustausch mit den Vereinigten Staaten vom 1. Dezember 1953 (StA HH/361-2 VI/2903 – 169/170), dass „die amerikanischen Lehrkräfte [...] nicht von deutscher Seite bezahlt werden" (ebd.), sondern ein „volles Fulbright-Stipendium" (ebd.) beziehen.

ihrem Bundesland vorschlagen. Auf dieser Grundlage trafen die Kultusministerien eine Vorauswahl und meldeten dem PAD ihre geeigneten Bewerber:innen. Für jedes Austauschjahr gab es eine festgelegte Anzahl von Plätzen für deutsche Austauschlehrkräfte, die auf die Bundesländer aufgeteilt wurden. In den ersten Austauschjahren waren jeweils 20 Stellen für deutsche Austauschlehrkräfte vorgesehen. Hierfür sollten insgesamt 40 bis 45 Kandidat:innen von den Kultusministerien vorgeschlagen werden, von denen 30 in die engere Wahl kamen.[663] Die Anzahl von 40 Kandidat:innen wurde nach einem „von der amerikanisch-deutschen Auswahlkommission ausgearbeiteten Verteilerschlüssel"[664] auf die einzelnen Kultusministerien der Bundesländer verteilt. Aus einem Schreiben Gerhard Neumanns an die Referenten für Lehreraustausch geht hervor, dass die Kultusministerien die Teilnahme am Austausch auch verneinen konnten, in diesem Fall wurde „die Quote anderweitig vergeben".[665] Die 30 vorgeschlagenen Bewerber:innen nahmen schließlich am Auswahlprozess durch die deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission teil. In einem Schreiben Neumanns an die Referenten für Lehreraustausch vom 20. September 1956 heißt es: „Die von den Kultusministerien vorgeschlagenen Bewerber müssen sich dem amerikanisch-deutschen Auswahlausschuß persönlich vorstellen."[666] Aus diesem Auswahlprozess resultierten Vorschläge an das U.S. Office of Education in Washington, D.C. Das U.S. Office of Education, welches auch die US-amerikanischen Teilnehmer:innen für den Lehrer:innenaustausch auswählte, war darüber hinaus für die Zusammensetzung von Tandems sowie die Vermittlung der deutschen Lehrer:innen an US-amerikanische Gastinstitutionen zuständig.[667] Die letzte Zustimmung zur Bewilligung der Stipendien trug schließlich das US-amerikanische Board of Foreign Scholarships.[668]

Die Bedingung für eine Teilnahme am Lehrer:innenaustausch des Fulbright-Programms waren ein abgeschlossenes Hochschulstudium, „mindestens fuenf Jahre Unterrichtserfahrung (einschl. der Referendarzeit) an deutschen Oberschulen"[669] sowie die Fähigkeit, auf englisch unterrichten zu können. Die Altersgrenze für Bewerber:innen lag bei 50 Jahren.[670] Der Bewerbungsprozess begann mit der Aushändigung von Bewerbungsunterlagen an geeignete Kandidat:innen. Da der PAD den Kultusministerien quasi auferlegte, eine bestimmte Anzahl von Kandidat:innen vorzuschlagen, traten diese meist direkt an Lehrkräfte heran, die sie für das Fulbright-Programm geeignet hielten. Dies zeigt ein Rundschreiben des hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung an die Schulleiter:innen aller höheren Schulen Hessens, in dem er diese bittet in ihren Bezirken

> „Umfrage nach qualifizierten Bewerbern zu halten und […] unverzüglich die zu nennen, die in wissenschaftlicher, pädagogischer und menschlicher Hinsicht am besten geeignet erscheinen."[671]

663 Vgl. Schreiben von Neumann an Referenten für Lehreraustausch „Amerikanisch-deutscher Lehreraustausch" vom 1. Dezember 1953 (StA HH/361-2 VI/2903 – 167/168); Schreiben vom PAD an die Referenten für Lehreraustausch in den Kultusministerien der Länder, 20. September 1955 (FAB, Nr. 113).

664 Ebd.

665 Vgl. Schreiben von Neumann an Referenten für Lehreraustausch „Amerikanisch-deutscher Lehreraustausch" vom 1. Dezember 1953 (StA HH/361-2 VI/2903 – 167/168).

666 Schreiben von Neumann an die Referenten für Lehreraustausch, 20. September 1956 (FAB, o. Nr.).

667 Schreiben vom PAD an die Referenten für Lehreraustausch in den Kultusministerien der Länder, 20. September 1955 (FAB, Nr. 113).

668 Aufgrund der Covid19-Pandemie war es leider nicht möglich, einen Forschungsaufenthalt in den National Archives in Washington, D.C. anzutreten, deshalb können die Verfahren, mit denen die Tandems gebildet und die Gastschulen ausgewählt wurden, nicht vollkommen nachvollzogen werden.

669 Ebd.

670 „Richtlinien für den Lehreraustausch mit den Vereinigten Staaten" vom 1. Dezember 1953 (StA HH/361-2 VI/2903 – 169/170).

671 Rundschreiben vom Hessischen Minister für Erziehung und Volksbildung an die Leiter aller Öffentlichen und privaten Höheren Schulen vom Februar 1952 (HHStAW 504/741 – 208).

Mehrere Briefwechsel zeigen zudem, dass geeignete Lehrer:innen direkt kontaktiert wurden mit der Nachricht, sie seien „für einen Aufenthalt an einer amerikanischen Schule vorgesehen."[672] So z. B. geht aus einem Brief von einem Lehrer der Reinhardswaldschule nahe Kassel an eine Studienrätin der Schulbehörde im Hessischen Kultusministerium hervor, dass diese an den Lehrer herantrat und ihm die Möglichkeit der Bewerbung eröffnete. Die Reinhardswaldschule war eine Fortbildungseinrichtung für Lehrkräfte des Landes Hessen und gleichzeitig seit 1951 eines der drei Education Service Centers, die durch die US-amerikanische Landesregierung eingerichtet worden waren und Lehrer:innen und Lehramtsstudierenden sowie Eltern und Kindern mit Büchern, Kultur- und Unterrichtsfilmen und Ausstellungen dienten.[673] Der Kasseler Lehrer antwortete der Studienrätin am 22. Februar 1955:

> „Schwer ist es zu sagen, wie dankbar ich Ihnen bin, daß Sie in der so verlockenden Amerikasache an mich gedacht haben, die ich in der Tat einem Aufenthalt in Frankreich als Assistent an einer französischen Schule vorziehen möchte. […]"[674]

In einigen Fällen kamen Lehrer:innen auch selbständig auf die Referenten für Lehreraustausch in den jeweiligen Kultusministerien zu, um sich nach der Bewerbung für das Fulbright-Stipendium zu erkundigen. Eine Lehrerin aus Aschbach im Odenwald schrieb in einem Brief an das hessische Kultusministerium:

> „Sehr geehrter Herr Kultusminister!
> Durch Bekannte erfuhr ich von der Möglichkeit neuer Studienfahrten nach Amerika für das akademische Jahr 1957/58. Da ich das ausgeschriebene Programm nicht persönlich gelesen habe, wußte ich nicht, welche Stelle für die Bewerbung um ein Stipendium zuständig ist. Ich schrieb daher unmittelbar an die FULBRIGHT COMMISSION in Bad Godesberg, Kaiserstraße 3. Heute erhielt ich die Nachricht zurück, daß ein Antrag zur Teilnahme an diesem Programm über das zuständige Kultusministerium eingerichtet werden muß. […] Sollte noch eine Möglichkeit zur Teilnahme offenstehen, so wäre ich überaus glücklich, wenn mein Antrag berücksichtigt und mein Wunsch damit erfüllt würde."[675]

Und in einem Brief eines Studienreferendars aus Fulda an den hessischen Kultusminister heißt es:

> „Vom Deutschen Akademischen Austauschdienst, bei dem ich wegen eines Lehraufenthaltes in den USA angefragt hatte, wurde mir mitgeteilt, daß ich die für eine Bewerbung erforderlichen Fragebogen bei dem für mich zuständigen Kultusministerium anzufordern hätte."[676]

Die Bewerbungsunterlagen bestanden aus einem vorgedruckten Fragebogen, einem ärztlichen Zeugnis[677] und einem „Lebenslauf in englischer Sprache […]. Er soll in erster Linie Einzelheiten […] der Lehrtätigkeit sowie Angaben über besondere Interessen und Fähigkeiten enthalten"[678], da „die Lehrfaecher und andere Fachkenntnisse der Bewerber i. d. R. beachtet"[679] wurden. Die

---

672 Brief von Studienrätin Bonn (Hessisches Kultusministerium) an Studienrat Jäger aus Fulda und Studienrat Hesse, Frankfurt a. M. vom 16. Dezember 1953 (HHStAW 504/741 – 258).

673 Vgl. Pötter 2011, S. 132-134. Die beiden anderen *Education Service Centers* waren in Weilburg und Jugenheim.

674 Brief von Friedrich Hanssmann (Reinhardswaldschule) an Studienrätin Bonn (Hessisches Kultusministerium) vom 22. Februar 1955 (HHStAW 504/741 – 28).

675 Brief von Lieselotte Haubner an das Kultusministerium vom 8. Juni 1956 (HHStAW 504/741 – 182), Hervorh. im Original.

676 Brief von Walter Neubauer, Studienreferendar, Marienschule Fulda, an den hessischen Minister für Erziehung und Volksbildung vom 14. Dezember 1953 (HHStAW 504/741 – 116).

677 Vgl. Rundschreiben an die Referenten für Lehreraustausch vom 7. Oktober 1954 (FAB, Nr. 33).

678 Schreiben von Neumann an die Kultusminister der Länder, 20. September 1956 (FAB, o. Nr.).

679 Schreiben vom PAD an die Referenten für Lehreraustausch in den Kultusministerien der Länder, 20. September 1955 (FAB, Nr. 113).

Unterlagen der Bewerber:innen mussten gemeinsam mit einer Empfehlung an den PAD gesendet werden.[680] Darüber hinaus sollte in diesem Zuge angegeben werden, ob das Kultusministerium „mit einem direkten Austausch einverstanden" sei oder ob es „die Beschäftigung des amerikanischen Lehrers an einer anderen Schule"[681] plane.
Die ausgewählten Bewerber:innen wurden schließlich nach Bad Godesberg zum Auswahlgespräch mit dem Auswahlkomitee der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission eingeladen.[682] Zur Auswahlsitzung wurde jeweils ein:e Vertreter:in aus der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts und des PAD entsandt.[683] Zudem benannte der stellvertretende Vorsitzende der Fulbright-Kommission „zwei oder drei amerikanische Vertreter"[684]. Die Fulbright-Kommission unterbreitete ihre Vorschläge in einem weiteren Schritt dem U. S. Department of State, welches über das U. S. Office of Education sowohl die vorgeschlagenen deutschen Lehrer:innen bestätigte, als auch die US-amerikanischen Lehrer:innen auswählte. Die Vorschläge durch die deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission wurden in vier „Priority Groups" unterteilt: „outstanding", „excellent", „very good" und „good".[685] Exemplarisch kann am Dokument „Comments of Fulbright Selection Committee and the German Pedagogic Exchange Service on candidates in the German Interchange Teacher Program 1963/64", aus dem im Folgenden zitiert wird, gezeigt werden, mit welchen Attributen die Bewerber:innen beurteilt wurden. So wurde ein Kandidat, der von der Fulbright-Kommission in die Gruppe der „outstanding candidates" eingeteilt und schließlich auch vom U. S. Office of Education für den Lehrer:innenaustausch ausgewählt wurde, als „versatile and open-minded, adjustable and self-disciplined" eingeschätzt. Ein weiterer Bewerber der gleichen Priorisierung, ebenfalls Austauschteilnehmer, wurde als „Mature and reliable [...], modest and self-disciplined" bezeichnet, darüber hinaus sei dieser Kandidat „Interested and active in community affairs" und „civic-minded". Hier wird deutlich, dass das Auswahlkomitee neben den Persönlichkeitsmerkmalen und dem Charakter der Bewerber:innen auch die Interessen und Vorkenntnisse im Hinblick auf gesellschaftliche Themen sowie eine aktive Beteiligung am gesellschaftlich-öffentlichen Leben beurteilten. Engagement im Schulbetrieb war ebenso ein Kriterium bei der Auswahl von Kandidat:innen. Im Kommentar zu einem der ausgewählten Lehrer:innen der Gruppe „very good" wird sein Engagement erwähnt: „Directs drama workshops". Die von der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission erarbeiteten Auswahlkriterien[686] Persönlichkeit, Charakter, außerschulische Interessen und soziales und politisches Bewusstsein[687] wurden also berücksichtigt und wurden auch in der Auswahl für den Lehrer:innenaustausch angewandt.

6.2.3 Die Vorbereitungsseminare in Deutschland und Washington, D. C.

Die deutschen Austauschlehrer:innen versammelten sich vor der Abfahrt in die USA zu einem Vorbereitungstreffen, organisiert von der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission.[688] Nach der Ankunft in den USA fand zudem ein Einführungskurs in Washington, D. C. statt,

680 Vgl. Schreiben von Neumann an Referenten für Lehreraustausch „Amerikanisch-deutscher Lehreraustausch" vom 1. Dezember 1953 (StA HH/361-2 VI/2903 – 167/168).
681 Ebd.
682 Vgl. Schreiben von Manfred Bohlig an Regierungsdirektor Reimers, Schulbehörde Hamburg vom 21. Oktober 1957 (StA HH/361-2 VI/4340 – 51).
683 Vgl. ebd.
684 Ebd.
685 "Comments of Fulbright Selection Committee and the German Pedagogic Exchange Service on candidates in the German Interchange Teacher Program 1963/64" (FAB, Nr. 359).
686 Vgl. Kap. 6.2.2.
687 Minutes of the Eleventh Meeting, 9. November 1953 (FAB, Nr. 2334).
688 Vgl. Schreiben von Neumann an die Kultusminister der Länder, 20. September 1956 (FAB, o. Nr.).

der vom U. S. Office of Education veranstaltet wurde.[689] Während sich die deutschen und die US-amerikanischen Austauschlehrer:innen im ersten Austauschjahr gemeinsam in Mainz versammelten, fanden im zweiten und dritten Austauschjahr jeweils getrennte Treffen statt – für die Deutschen in Bad Honnef und Bad Godesberg, für die US-Amerikaner:innen in Wiesbaden und Jugenheim bei Darmstadt.[690] Ab 1955 fanden die Einführungstreffen grundsätzlich im großen Rahmen mit den deutschen und US-amerikanischen Austauschlehrkräften und nahe des Ortes der Abfahrt bzw. Ankunft, i. d. R. in Bremen, Hamburg, Stade oder Bremerhaven, statt.[691] Zudem wurden jedes Jahr auch die Schuldirektor:innen der deutschen Gastinstitutionen eingeladen.[692] In seiner Begrüßungsrede auf dem Einführungsseminar für die deutschen Stipendiat:innen vom 12. bis 13. August 1954 in Bad Godesberg betonte John F. Mead, Geschäftsführer der Fulbright-Kommission, dass es einerseits um die „Anweisungen fuer die Reise und den Aufenthalt in den Vereinigten Staaten" gehen wird und es andererseits ein Anliegen der Veranstaltung sei, die Austauschlehrer:innen „vor der Abreise mit den Fragen ueber die Bundesrepublik und West-Berlin vertraut zu machen, die einem Gast in den Vereinigten Staaten erfahrungsgemaess am haeufigsten gestellt werden."[693]

Aus einer Korrespondenz zwischen Neumann, Leiter des PAD, und Wilhelm Reuter, Oberschulrat in der Schulbehörde Hamburgs, kann der organisatorische Ablauf des Einführungstreffens aus dem Jahr 1957 nachvollzogen werden. Einem Schreiben Neumanns vom 8. März 1957 zufolge wurde der Umfang und das Programm von der Fulbright-Kommission entschieden.[694] Das Programm sah zunächst eine „Orientierung der deutschen Lehrer"[695] sowie die „Einführung in das Fulbright-Programm"[696] für den ersten Tag vor. Am zweiten Tag wurden die deutschen Austauschlehrkräfte in das „amerikanische Erziehungswesen" eingeführt, anschließend erfolgte ein „Erfahrungsaustausch mit ehemaligen Austauschlehrern" sowie eine „kleine Amerika-Kunde". [697] Nach Ankunft der US-amerikanischen Austauschlehrer:innen war darüber hinaus Unterhaltungsprogramm vorgesehen: „Stadtrundfahrt und Kaffeetrinken (eventuell an der Alster oder in Blankenese)", bevor die Stipendiat:innen beider Staaten abends die Möglichkeit hatten, sich in ihren Tandems auszutauschen.[698]

Im sog. Orientation Course in Washington, D. C. trafen schließlich die Austauschlehrer:innen aus aller Welt zusammen[699], die im Rahmen des Fulbright-Programms das kommende Schuljahr an einer US-amerikanischen Schule unterrichten würden.[700] In dieser vom U. S. Office of Education organisierten und durchgeführten Veranstaltung lag der Fokus auf der allgemeinen Einführung in „amerikanische Lebens- und Schulverhältnisse"[701]. Am Orientation Course

689 Vgl. ebd.
690 Vgl. Neumann & Schellenberg 1961, S. 15.
691 Vgl. ebd.
692 Vgl. Schreiben von Neumann an Reuter vom 8. März 1957 (StA HH/361-2 VI/2903 – 20).
693 Vgl. „Einfuehrungstagung fuer deutsche Fulbright Austauschlehrer" von 1954 (FAB, Nr. 33).
694 Vgl. ebd.
695 Ebd.
696 Schreiben von Neumann an Reuter vom 16. April 1957 (StA HH/361-2 VI/2903 – 27).
697 Ebd.
698 Ebd.
699 Im Jahr 1964 waren es rund 200 Austauschlehrkräfte (vgl. frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom November 1964, S. 2 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/16b).
700 Aufgrund der Reisebeschränkungen im Zuge der Covid-19-Pandemie war es nicht möglich, die Quellenbestände der National Archives in Washington, D. C. einzusehen. Deshalb werden für diesen Teil die vorliegenden Quellen aus dem deutschen Bundesarchiv, einigen deutschen Landesarchiven und dem Fulbright-Archiv herangezogen.
701 Neumann & Schellenberg 1961, S. 15.

wird – neben der Atlantiküberfahrt in der ersten Klasse[702] – ersichtlich, welches Prestige dem Fulbright-Programm zuerkannt wurde. Der Kurs fand in Mount Vernon im Familiensitz Präsident Washingtons, einer Plantage, die schließlich zum Nationaldenkmal wurde, statt.[703] In mehreren Quellen des Austauschjahres 1961/62 wurde zudem über den Besuch des Weißen Hauses, den mehrere Kohorten des Lehrer:innenaustauschs unternahmen, hinaus von einem Treffen mit US-Präsident Kennedy berichtet. Neben einer umfangreichen theoretischen Einführung in das US-amerikanische Bildungssystem gehörten Besuche pädagogischer Einrichtungen, darunter z. B. Kindergärten, Pre Schools, Elementary Schools, zum Programm und auch die Teilnahme an einer Sitzung des US-Kongresses sowie der Washingtoner Stadtverwaltung war Teil des Orientation Course.[704] Die deutschen Austauschlehrer:innen wurden während des Einführungskurses zudem von der deutschen Botschaft feierlich empfangen.[705] Hier werden ebenfalls die Ziele einer demokratischen Umerziehung deutlich. Besonders der Besuch des US-Kongresses dient dabei der ‚Präsentation' einer demokratischen Regierung.

6.2.4 Aufgaben der deutschen Austauschlehrer:innen vor Ort

Die deutschen Stipendiat:innen reisten Mitte August ab und nahmen für das gesamte US-amerikanische Schuljahr am Fulbright-Austausch teil. Durch die früher einsetzenden Sommerferien in den USA ergab sich ein Lehraufenthalt von zehn Monaten, zudem blieben den Austauschlehrkräften meist noch etwa zwei Monate, z. B. für eine Rundreise durch die USA, bevor sie zum Ende der deutschen Sommerferien wieder zurück nach Deutschland reisten. In erster Linie übernahmen die deutschen Austauschlehrkräfte das Lehrdeputat ihres:r Austauschpartners:in bzw. besetzten eine volle Stelle als Lehrkraft an einer US-amerikanischen Bildungsinstitution: „Die deutschen Lehrer treten mit allen Rechten und Pflichten in die Stellen amerikanischer Lehrkräfte ein."[706] Dazu gehörte an (Junior) High Schools die Anwesenheitspflicht während des gesamten Schultags, ein volles Unterrichtsmaß, meist durchschnittlich etwa fünf Schulstunden pro Tag, sowie weitere Pflichten, wie bspw. die Betreuung eines *Home Room* oder die Aufsicht während mehrerer Stunden in der *Study Hall*, manchmal auch während der *Lunch Break*.[707] Wichtig war den Gastinstitutionen auch die Teilnahme an den *Co-Curricular Activities*, z. B. dem Schachklub oder einer Sportmannschaft der Institution. An Colleges hingegen umfasste das Lehrdeputat der Austauschlehrkräfte zwölf bis 16 Wochenstunden, da mehr Zeit für die Vorbereitung des Unterrichts und die Einzelbetreuung von Schüler:innen benötigt wurde.

6.3 Die Fulbright-Stipendiat:innen

In diesem Teilkapitel werden die Ergebnisse der statistischen Auswertung der Stipendiat:innengruppe dargestellt. Die Ergebnisse lassen Rückschlüsse auf die personenbezogenen Daten, die Herkunft in der BRD und den Zielort in den USA, die Verteilung auf die Gastinsti-

702 "Never will I again [...] sail across the Ocean in a first class cabin [...]" (Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 26. April 1959, S. 7 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/3).

703 Vgl. frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 17. August 1961, S. 3 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/10b).

704 Vgl. frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 27. Januar 1962, S. 1 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/11b).

705 Vgl. ebd.

706 Schreiben vom PAD an die Referenten für Lehreraustausch in den Kultusministerien der Länder, 20. September 1955 (FAB, Nr. 113).

707 Vgl. Neumann & Schellenberg 1961, S. 22.

tutionen sowie das außerschulische Engagement der Austauschteilnehmer:innen in Form von Vortragstätigkeiten und Clubmitgliedschaften zu.
Die personenbezogenen Daten der Stipendiat:innen können aufgrund der ersten Seite der Reports, die nach Namen, Datum des Ausfüllens, Heimatadresse, Zeitraum des USA-Aufenthalts sowie der Gastschule fragen, systematisch ausgewertet werden. Für die Jahre, in denen die Reports vorliegen, kann zunächst die Anzahl der deutschen Austauschlehrkräfte und das Geschlechterverhältnis innerhalb der Stipendiat:innenkohorten nachvollzogen werden.[708] Darüber hinaus gibt die Quelle Einblick in den Familienstatus (verheiratet/unverheiratet) der weiblichen Austauschlehrerinnen, da die Fragebögen zwei Ankreuzmöglichkeiten boten: „Ms." oder „Mrs.".

Tab. 2: Anzahl der deutschen Austauschlehrer:innen und das Geschlechterverhältnis innerhalb der Stipendiat:innenkohorten nach Austauschjahren.[709]

Austauschjahr	Anzahl	weiblich/ männlich[710]	unverheiratet/ verheiratet
1956/57	9	2/7	2/0
1957/58	16	5/11	4/0*
1958/59	14	5/9	5/0
1960/61	22	5/17	4/0*
1961/62	21	10/11	8/2
1963/64	18	4/14	4/0
1964/65	18	9/9	7/2
1966/67	26	5/21	4/1
1968/69	24	8/16	6/1*
1970/71	27	10/17	9/1
1972/73	20	3/17	2/0*
Gesamt	**215**	**66/149**	**55/7**

Durch diese Übersicht wird zunächst deutlich, dass die Anzahl der Austauschlehrkräfte erst im Laufe der Jahre zunimmt, obwohl sie auch dann noch schwankt. Auch das Verhältnis der Geschlechter divergiert stark in den unterschiedlichen Austauschjahren; zu Beginn sind die Zahlen der männlichen Teilnehmer dominant, während sie im Austauschjahr 1961/62 fast und im Jahr 1964/65 genau gleich verteilt sind. Die Jahre 1966/67, 1968/69 und 1970/71 markieren weitere Tiefpunkte der Anzahl weiblicher im Verhältnis zu den männlichen Stipendiat:innen. So kommt innerhalb des Untersuchungszeitraums auf Basis der vorliegenden Daten ein Geschlechterverhältnis von 66 Lehrerinnen zu 149 Lehrern zustande. Die herangezogenen Quellen aus dem Fulbright-Archiv und den Landesarchiven zeigen, dass sich für jedes Austauschjahr stets mehr Männer als Frauen bewarben. Aus den Dokumenten geht keine Anweisung oder Bemer-

708 In Kap. 6.2.1 findet sich eine Übersicht (Tabelle 1) über die Anzahl der deutschen Teilnehmer:innen am Fulbright Interchange Teacher-Programm zwischen 1953 und 1974. Da die Quellenlage Lücken in einigen Austauschjahren aufweist, wurden diese mit Hilfe anderer Quellen geschlossen. Die Übersicht in diesem Kapitel in Tabelle 2 zeigt die Anzahl der Austauschlehrer:innen lediglich für die Jahre, für die die serielle Quelle vorliegt.

709 In diesen Austauschjahren gab es jeweils eine Stipendiatin, die ihren Status nicht angegeben hat.

710 Es wird nur die binäre Geschlechterteilung dargestellt, da die Fragebögen nur zwei Geschlechter abfragen.

kung zur unterschiedlichen Berücksichtigung der Geschlechter im Bewerbungsprozess hervor. Es kann also aus den Quellen nicht erschlossen werden, dass bspw. weibliche den männlichen Bewerber:innen vorgezogen wurden oder dass das Geschlecht im Bewerbungsprozess ein Kriterium für die Auswahl darstellte. Die vierte Spalte von Tabelle 2 stellt das Verhältnis der verheirateten zu den unverheirateten Austauschlehrerinnen dar. Es zeigt sich eine deutliche Mehrheit auf Seiten der unverheirateten Stipendiatinnen (insgesamt 55) zu den verheirateten Stipendiatinnen (insgesamt sieben). Dies könnte u. a. daraus resultieren, dass das sog. Beamtinnenzölibat bis 1951 per Gesetz galt und trotz der Aufhebung des Gesetzes die Heirat als Lehrerin in den folgenden Jahren noch immer teilweise ungewöhnlich war oder nicht respektiert wurde und Lehrerinnen ihren Beruf nach der Hochzeit zunächst nicht mehr ausübten.[711] Weitere Quellen aus dem Fulbright-Archiv ermöglichen Schlussfolgerungen über das Alter der Stipendiat:innen. Die Auswertung ergibt ein durchschnittliches Alter der Austauschlehrkräfte von 35 Jahren. Dieses recht niedrige durchschnittliche Alter der Stipendiat:innen könnte bedeuten, dass sie noch viele Berufsjahre vor sich hatten, in denen sie die Anregungen und Impulse des Aufenthalts in ihre Berufspraxis adaptieren konnten.

6.3.1 Herkunft in der BRD und Zielort in den USA

Die Heimatadressen der deutschen Stipendiat:innen zeigen, aus welchen Städten und Bundesländern die Stipendiat:innen stammten. In der Auswertung ergaben sich mehrere Orte, aus denen mindestens fünf der 215 Stipendiat:innen kamen. Sie verteilten sich hauptsächlich auf: Berlin (14 Stipendiat:innen), Hamburg (8), München (8), Bremen (7), Hannover (6), Kassel (6), Oldenburg (5) und Köln (5). Den Quellen aus den Kultusministerien mehrerer Bundesländer kann entnommen werden, dass die Anzahl der Bewerber:innen nach einem Verteilerschlüssel aus allen westdeutschen Bundesländern addiert wurden. Deshalb ergibt sich eine relativ gleichmäßige Verteilung der Bewerber:innen aus den jeweiligen Bundesländern. Aus welchen Städten schließlich die Lehrer:innen stammten, die dann als Bewerber:innen von den jeweiligen Kultusministerien an die Fulbright-Kommission vorgeschlagen wurden, hing davon ab, inwiefern die Schulbehörden und deren Leiter:innen sowie die Schulleiter:innen vor Ort vernetzt waren und wie eng der Kontakt zwischen ihnen war. Es ist kein Hinweis in den Quellenbeständen darüber zu finden, dass bei der endgültigen Auswahl aus den Bewerber:innen in der Fulbright-Kommission und den Auswahlausschüssen darauf geachtet wurde, alle Bundesländer gleichmäßig zu berücksichtigen. Die Aufzeichnung der Ausschussmitglieder zeigen lediglich Notizen zu den Eigenschaften, wie z. B. die Fächerkombination, das Engagement und die Persönlichkeit der Bewerber:innen.[712] Dass Austauschlehrkräfte verhältnismäßig häufig auch aus Kassel und Umgebung am Lehrer:innenaustausch teilnahmen, kann darauf zurückgeführt werden, dass es in der Reinhardswaldschule in Fuldatal bei Kassel ein Seminar für Lehrkräftefortbildungen gab. Aus einem mit einem ehemaligen Fulbright-Stipendiat geführten Interview geht zudem hervor, dass ein Ausbilder der Reinhardswaldschule im Austauschjahr 1970/71 selbst als Stipendiat an einer Schule in den USA war.[713]

Die Gastinstitutionen und Zielorte der deutschen Austauschlehrer:innen in den USA waren divers. Für die Auswertung wurden alle Bundesstaaten berücksichtigt, in denen mindestens zehn der 215 Stipendiat:innen ihr Austauschjahr verbrachten. Diese sind Washington (26 Stipendiat:innen), Pennsylvania (21), Kalifornien (20), Kansas (17), Minnesota (15), New

711 Vgl. Maul 2001, S. 32-36.
712 Vgl. Kap. 6.2.2.
713 Vgl. auch S. 146.

York (15) und New Jersey (10). Die Zielorte, die den Fulbright-Stipendiat:innen zugewiesen wurden, liegen größtenteils im Norden bzw. Nordosten der USA und waren aufgrund ihrer Einwanderungsgeschichte und ihres Fortschritts im Gegensatz zu den Südstaaten der USA bevorzugte Ziele für deutsche Lehrer:innen, die Wünsche zu den Zielorten bei der Bewerbung angeben konnten. Trotzdem gab es, wenn auch in geringerer Anzahl, Austauschlehrer:innen, die ihr Fulbright-Jahr in den Südstaaten der USA verbrachten.

6.3.2 Gastinstitutionen und Unterrichtsfächer

Die Gastinstitutionen waren i. d. R. Bildungseinrichtungen der sog. Secondary Education, also (Junior oder Senior) High Schools oder (Junior) Colleges. Nicht eingesetzt wurden die deutschen Lehrer:innen an Elementary Schools. Selten wurden sie in städtischen Public School Districts, wo sie für den Unterricht in allen Schulstufen zuständig waren, oder an Universitäten eingesetzt.[714] Tabelle 3 dient zur Veranschaulichung der Schulstufenzuweisungen der jeweiligen Kohorte.

Tab. 3: Schulstufenzuweisungen der jeweiligen Kohorte.

Austauschjahr	Anzahl Stipendiat:innen	Zuweisung Secondary School	College bzw. University
1956/57	9	7	2
1957/58	16	13	3
1958/59	14	9	5
1960/61	22	18	4
1961/62	21	14	7
1963/64	18	16	2
1964/65	18	14	4
1966/67	26	17	9
1968/69	24	18	6
1970/71	27	22	5
1972/73	20	14	6
Total	**215**	**162**	**53**

Bei der Vermittlung der Austauschlehrer:innen wurden „staatliche, staedtische und private Institutionen in gleicher Weise berücksichtigt."[715] Welche Institutionen Fulbright-Stipendiat:innen aufnahmen, hing in gewisser Weise von denselben Elementen ab, die die Verteilung der US-amerikanischen Bewerber:innen für den Lehrer:innenaustausch (der relevant ist für die direkten Austauschpartner:innenschaften) beeinflussten. Dies waren insbesondere die heterogene Verteilung von Ressourcen und Qualität zwischen den Bildungseinrichtungen bzw. den unterschiedlichen School Districts[716], die in den USA nach Steuereinkommen und finanziellem Wohlstand der Kommunen erheblich variier(t)en. Auch die Zusammenarbeit und Unterstützung zwischen den Institutionen und dem Board of Foreign Scholarships unterschied sich zwischen den ein-

714 Schreiben vom PAD an die Referenten für Lehreraustausch in den Kultusministerien der Länder, 20. September 1955 (FAB, Nr. 113).
715 Ebd.
716 Vgl. Johnson & Colligan 1965, S. 240.

zelnen Bundesstaaten und Kommunen.[717] Neben diesen bestimmenden Faktoren auf die Verteilung der Stipendiat:innen bemühte sich das Board gleichzeitig, die Stipendiat:innen auf möglichst viele Gasteinrichtungen an unterschiedlichen Orten zu verteilen.[718] Dass dies größtenteils gelang, zeigt die Tatsache, dass lediglich zwei Gastinstitutionen der ausgewerteten Austauschjahre zweimal eine:n deutsche:n Stipendiat:in aufnahmen.[719]
An ihren Gastinstitutionen wurden die Austauschlehrer:innen in den meisten Fällen für den Deutschunterricht eingesetzt. Das heißt, dass ein Teil der Lehrkräfte fachfremd an ihrer Gastinstitution unterrichtete, da sich nicht nur Deutschlehrer:innen für das Fulbright-Programm bewarben. Trotzdem war es nicht selten, dass die Stipendiat:innen auch ihre eigenen Unterrichtsfächer unterrichteten, teilweise zusätzlich zum Deutschunterricht. In den Reports wird erfragt, welche Fächer die Lehrkräfte an ihrer Gastschule unterrichteten, hier konnten die Austauschlehrer:innen alle Fächer ihrer Unterrichtstätigkeit angeben. Es überrascht nicht, dass die unterrichteten Fächer i. d. R. im sprach- sowie gesellschaftswissenschaftlichen Bereich verortet sind. 87 % der Lehrer:innen unterrichteten Deutsch, 21 % Französisch, 7 % Latein und 2 % Spanisch. Einerseits bewarben sich vor allem Fremdsprachenlehrkräfte für den Fulbright-Austausch, die, sofern sie keine weitere(n) Fremdsprache(n) als Zweit- bzw. Drittfach hatten, meist Geschichts- oder Politiklehrkräfte waren. Andererseits waren die Stipendiat:innen den Gastinstitutionen am dienlichsten, wenn sie Deutsch unterrichteten oder eine Perspektiverweiterung für den Geschichts- und Gesellschaftsunterricht bieten konnten. So unterrichteten 13 % der Stipendiat:innen History bzw. World History und 4 % unterrichteten European bzw. German History.

6.3.3 Außerschulische Aktivitäten, Vortrags- und Publikationstätigkeiten der Fulbright-Stipendiat:innen

Die außerschulischen Aktivitäten der deutschen Austauschlehrer:innen variierten von der Arbeit in schulangebundenen Sportmannschaften über Schulclubs bis hin zu Gemeindearbeit oder dem Engagement in Frauenorganisationen und -gruppen. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte zu zahlreichen Vorträgen eingeladen und gaben Interviews für Zeitungen, das Radio oder das Fernsehen. Gerhard Neumann, selbst ehemaliger Fulbright-Austauschlehrer, hebt in seinem Beitrag „Der deutsch-amerikanische Lehreraustausch“, der 1954 in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ erschien, die Bedeutung der außerschulischen Wirksamkeit hervor. So seien die deutschen Lehrkräfte schnell im „Rampenlicht der Öffentlichkeit,“ indem sie „zu Vorträgen und zur Teilnahme an Diskussionen um den runden Tisch oder im Rundfunk, zur Berichterstattung bei Tagungen oder zu Zeitungsinterviews aufgefordert“[720] worden seien. Er schildert eindrucksvoll die Erfahrungen als Austauschlehrer in den USA:

> „In einer seltenen Mischung von Unbekümmertheit und Neugier, von echtem Sachinteresse und augenblicksgebundenem Wissensdurst, von Direktheit und menschlichem Wohlwollen, aber immer persönlich und nie verletzend zieht der Amerikaner jeden Fremden, vor allem aber den Ausländer und so ganz besonders auch den deutschen Austauschlehrer in den öffentlichen Meinungsaustausch, überstürzt ihn mit Einladungen und Fragen. Bevor dieser sich in der Umwelt persönlich ‚zuhause‘ fühlen kann, ist er bereits ‚öffentlicher Besitz‘.“[721]

---

717 Vgl. ebd.
718 Vgl. „Semi-annual Report to the Board of Foreign Scholarships, July 1 – December 31, 1960“ vom IIE (zit. n. Johnson & Colligan 1965, S. 241).
719 Aufgrund des Ausfalls eines Archivaufenthalts in den National Archives in Washington, D. C. kann die Schulauswahl nur über vorliegende Quellen und Sekundärliteratur nachvollzogen werden.
720 Neumann 1954, S. 713.
721 Ebd.

Auch persönliche Einladungen abends und vor allem an den Wochenenden im Kolleg:innenkreis oder der Nachbarschaft gehörten dazu.[722]

In beiden Fragebogenversionen der Reports gibt es eine Frage zur Vortragstätigkeit der Austauschlehrkräfte: „How many speeches have you made to American groups?" Durch die Häufigkeiten kann nachvollzogen werden, wie viele Vorträge und Reden im Zuge des Fulbright-Lehrer:innenaustauschs durch die Stipendiat:innen gehalten wurden. Tabelle 4 stellt die Gesamtzahlen der gehaltenen Vorträge nach Austauschjahr dar.

Tab. 4: Anzahl gehaltener Vorträge nach Austauschjahr.

Austauschjahr	Anzahl Stipendiat:innen	Anzahl Vorträge
1956	9	89
1957	16	222
1958	14	218
1960	22	224
1961	21	310
1963	18	171
1964	18	167
1966	26	199
1968	24	152
1970	27	131
1972	20	77
Gesamt	**215**	**1.960**

Zudem wird bei der Auswertung deutlich, dass fast alle deutschen Austauschlehrer:innen – insgesamt 198 von 215 – während ihres Austauschjahres Vorträge vor unterschiedlichen Gruppen und zu einer Vielzahl an Themen hielten. In der Fragebogenversion der Reports bis 1960/61 befindet sich im Anschluss an die Frage nach der Anzahl der gehaltenen Reden und Vorträge eine vorgedruckte Tabelle, in der die Stipendiat:innen aufgefordert waren, ihre Vorträge genauestens zu protokollieren: „Please state to what groups you spoke, and give the subject of your talks." Die Spalten sind betitelt mit „Name or Identity of Group", „Location" und „Subject of Talk". Durch die Angaben lässt sich genau nachvollziehen, vor welchen Gruppen und an welchen Orten die Austauschlehrkräfte sprachen. In der Spalte „Subject of Talk" wurde meist der Titel oder das Thema des Vortrags eingetragen. So ergibt sich für den Zeitraum bis einschließlich 1960/61 eine äußerst präzise Übersicht der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen während der öffentlichen Auftritte der Fulbright-Stipendiat:innen in den USA. Darüber hinaus ist durch die ausgefüllte Spalte „Name or Identity of Group" ersichtlich, welche Gruppierungen die Austauschlehrkräfte für Vorträge einluden. Dies wiederum lässt Rückschlüsse darüber zu, in welchen Netzwerken sich die deutschen Austauschlehrkräfte in den USA bewegten. Im Fragebogen, der ab dem Austauschjahr 1961/62 ausgefüllt wurde, ist keine tabellarische Aufzählung der Vorträge und Reden mehr vorgedruckt. Ob dies aus logistischen bzw. zeitökonomischen Gründen geändert wurde, lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren. Zumindest ist in allen

722 Vgl. ebd.

Fragebögen vor 1961/62 der Platz der Tabelle so gut wie nie ausreichend für die zahlreichen Aufzählungen der Stipendiat:innen gewesen, sodass die Austauschlehrer:innen der Anmerkung „If the number is too great to list in this space, please furnish the additional information on the reverse side of this sheet." häufig nachkamen. In der zweiten Fragebogenversion werden die Austauschlehrkräfte nur noch darum gebeten, eine Art Zusammenfassung der Arten der Gruppen, vor denen sie sprachen aufzuschreiben und nur die Themen zu nennen, die am häufigsten diskutiert wurden: „Please indicate the types of groups to which you spoke (educational, civic, church, etc.) giving the subjects most frequently discussed."

Die Auswertung der Reports ergibt eine diverse Mischung verschiedenster Themen. In ihrer Rolle als Repräsentant:innen sprachen die Stipendiat:innen vor dem US-amerikanischen Publikum über Traditionen und Bräuche, Landschaften und Architektur, Politik und das Schulsystem der BRD. Acht Cluster für die Themen bzw. Schwerpunkte der Vorträge konnten bei der Auswertung identifiziert werden. Diese Cluster sind Educational System and School Life, Everyday Life, Heimat, Religious Life and Churches, Youth Cultures, Women, Politics and History sowie Economy and Agriculture. Eine Vielzahl von Vorträgen wurden in den Reports mit dem Schlagwort „School life in Germany" notiert und lassen sich in das Cluster Schulkultur einordnen. Auch das Thema „Educational System of Germany" wurde sehr häufig angegeben, teilweise mit dem Zusatz „as compared to US system of education". In dieses Cluster fallen auch Vorträge zu „teaching methods", „educational problems", und sogar über die deutsche „Bildungsreform" fanden Vorträge statt.[723] Auch das „Gymnasium" oder die „University education in Germany" werden zu Vortragsthemen. Die „German economy and agriculture" wurden vielfach in den Reports genannt, genauso wie „Heimat", „Hometowns", „Bundesland", „Geography" und „German Landscape". Das „Life in Germany", und hier vor allem „Everyday life", „Family", „Homes", „traditions", „Living conditions", „Homemaking", „Gardening", „Architecture", „Music" und „Theatre and Opera" findet sich den meisten Aufzählungen. Zudem hielt fast jede:r Austauschlehrer:in einen Vortrag über die Weihnachtsbräuche in Westdeutschland. Das „Religious Life" bzw. „Church in Germany" wurden auch thematisiert. Zudem sprachen die meisten der Stipendiat:innen über ihre „Impressions of an exchange teacher", sowohl in formellen als auch in informellen Settings. Insgesamt zeigt sich, dass die Austauschlehrkräfte als Vertreter:innen bzw. Botschafter:innen der deutschen Kultur auftraten. Die Inhalte der Vorträge lassen gleichzeitig Schlüsse darüber, woran die US-amerikanischen Gastgeber:innen Interesse äußerten.

Die in den Reports angegebenen Gruppen, vor denen die Austauschlehrer:innen sprachen und von denen sie für Reden eingeladen wurden, setzten sich zusammen aus Gruppen, die der Schulgemeinschaft und solchen, die den unterschiedlichen Kirchengruppen und Gemeinden vor Ort angehörten. Auch Women und Girls Clubs waren Orte der Begegnung, i. d. R. von allen weiblichen Stipendiatinnen. Auch vor Service Clubs sowie Vereinigungen zur internationalen Verständigung hielten die deutschen Stipendiat:innen Vorträge. Zu den der Schulgemeinschaft angehörenden Gruppen zählen bspw. das Kollegium der Gastinstitution oder des School Districts (z. B. Faculty Meeting, Public School District Faculties, Teacher Associations) sowie die sog. Parent-Teacher-Association (PTA).[724] Hinzu kommen zahlreiche Clubs an den Schulen, in

723 Vgl. Kap. 7.2.

724 Die PTA ist eine formale Organisation, die sich aus Eltern, Lehrer:innen und Mitarbeiter:innen einer Schule zusammensetzt und die Elternbeteiligung an einer Schule erleichtern soll. US-amerikanische PTAs sind Teil der National Parent Teacher Association (National PTA), einer seit 1897 bestehenden gemeinnützigen Organisation, die sich ausschließlich für die Belange von Kindern und Jugendlichen einsetzt. Die meisten öffentlichen und pri-

denen Vorträge vor Schüler:innen gehalten wurden. So u. a. in Clubs wie dem Program Study Club, dem Club of German Students, dem French Club, dem Literary Club, dem Philosophy Club, dem Modern Language Club, dem History Club, dem Reading Club, dem Science Club oder der Study Group of Homemakers. Die religiösen Gruppen bzw. Kirchengemeinden, in denen die Austauschlehrer:innen vortrugen, waren z. B. Baptist Churches, Methodist Churches, Presbyterian Churches, Community Churches, Newman Clubs (kath.), Lutheran Churches, Unitarian Churches, Trinity Churches, Eastern Star Baptist Churches, Episcopal Churches oder auch Jewish Clubs vor Ort. Raum für Vortragsthemen, die besonders Frauen und Mädchen galten, boten die Womens' und Girls Clubs, wie bspw. die Girl Scouts[725], der Lady Lions Club, die Camp Fire Girls[726], die Business and Professional Women, der Episcopal Women's Club, Women's Library Clubs, die American Association of University Women (AAUW), der Soroptimist Club oder Delta Kappa Gamma[727]. Auch sog. Service Clubs, wie der Lions Club, der Rotary Club, der Civitan Club, der Ruritan Club, der Altrusa Club oder der Kiwanis Club[728] gehören zu den Netzwerken der Austauschteilnehmer:innen. Organisationen, die sich der internationalen Verständigung verschrieben haben, sind ebenso von den Stipendiat:innen für Vorträge besucht worden, so u. a. die Amercian Friends Service Community, unterschiedliche lokale International Clubs und die deutsch-amerikanische Steuben Society. Andere Orte für Vorträge waren unterschiedliche Community Clubs und Garden Clubs, Alumni-Vereinigungen der Gastinstitutionen, Luncheon Clubs, German Clubs der Universitäten vor Ort, Reserved Naval Officers, die Chamber of Commerce oder auch die Honor Society[729]. Aus den zahlreichen unterschiedlichen Gruppen und Clubs, vor denen die Austauschlehrkräfte sprachen, lässt sich zunächst vor allem schlussfolgern, dass das Interesse am Austausch mit den deutschen Fulbright-Stipendiat:innen überaus breit gefächert war, von privaten, informellen Zusammenschlüssen wie Garden Clubs über religiöse Gruppen bis hin zu Vereinigungen, die für internati-

---

vaten Elementary und Middle Schools haben entweder eine PTA (nur öffentliche Schulen), eine Parent-Teacher Organization (PTO) oder eine entsprechende lokale Organisation. Diese Organisationen gibt es auch (wenn auch weniger häufig) an High Schools und Vorschulen. Jede Person, die einer lokalen PTA beitritt, wird automatisch Mitglied sowohl der PTA des jeweiligen US-Bundesstaats als auch der National PTA. 1956 hatte die National PTA 10 Millionen Mitglieder, 1965 waren es fast 12 Millionen (vgl. National PTA). Nicht unerwähnt bleiben soll hier die Tatsache, dass die National PTA sich erst im Jahr 1970 mit dem National Congress of Colored Parents and Teachers (NCCPT), der eigenen Vertretung der Lehrer:innen, Eltern und Kinder of Color zusammenschlossen.

725 Girl Scouts ist eine weltweit anzutreffende Bewegung, die ursprünglich und auch heute noch größtenteils nur für Mädchen und Frauen gedacht ist und war. Die Organisation wurde 1909 eingeführt, weil Mädchen verlangten, sich an der damaligen Pfadfinderbewegung zu beteiligen.

726 Camp Fire Girls ist eine Jugendförderungsorganisation und wurde 1912 gegründet. Camp Fire war die erste nichtsektiererische, multikulturelle Organisation für Mädchen in den USA. Ihre Programme betonen Camping und andere Outdoor-Aktivitäten.

727 Delta Kappa Gamma (ΔΚΓ) ist ein Berufsverband für Pädagoginnen, der u. a. internationale Verständigung und Netzwerken zum Ziel hat.

728 Der Kiwanis Club akzeptiert erst seit 1987 Frauen als Mitglieder.

729 Honor Societies sind scholastische Ehrengesellschaften, die Student:innen auszeichnen, die sich akademisch oder als Führungskräfte unter Gleichaltrigen hervorgetan haben, oft innerhalb einer bestimmten akademischen Disziplin. Viele Honor Societies laden Student:innen ein, Mitglieder zu werden, basierend auf dem akademischen Rang (die besten x % einer Klasse) und/oder dem Notendurchschnitt dieser Student:innen, entweder insgesamt oder für Fächer, die innerhalb der Disziplin belegt wurden, für die die Ehrengesellschaft eine Anerkennung bietet. Es ist auch üblich, dass darüber hinaus ein Kriterium entscheidend ist, das sich auf den Charakter der:s Studierenden bezieht. Einige Honor Societies sind nur auf Einladung zugänglich, während andere unaufgeforderte Bewerbungen zulassen. Schließlich kann die Mitgliedschaft als exklusiv angesehen werden, d. h. ein Mitglied einer solchen Organisation kann nicht anderen Ehrengesellschaften desselben Bereichs beitreten.

onale Verständigung einsetzten, wie International Clubs. Die Liste zeigt zudem die Netzwerke und das Umfeld der Austauschlehrkräfte die einerseits durch örtliche Nähe (z. B. Kirchengemeinden) bzw. Schulzugehörigkeit geprägt waren und andererseits durch eine Zugehörigkeit zu einer *weißen* oberen Mittelschicht, die gemeinnützige Arbeit leistet oder finanziert bzw. sich zum Zweck des (häufig auch geschäftlichen) Netzwerkens zusammenschloss.

Das außerschulische Engagement der deutschen Austauschlehrkräfte war ebenso breit gefächert. Ein Großteil gibt in den Reports an, einen German Club an der eigenen Gastschule gegründet zu haben, oder sich dem bestehenden angeschlossen zu haben. Häufig geben die Stipendiat:innen an, dass sie den Mitgliedern Dias aus der Heimat oder deutsche Filme zeigten. Auch das Singen deutscher Weihnachtslieder zur Weihnachtszeit wurde vielfach genannt. Ebenso Diskussionen, Lesungen und Partys waren Teil der außerschulischen Aktivitäten in German Clubs. Einige Lehrer:innen wurden Teil des French oder Foreign Language Clubs. Andere Clubs an High Schools und Colleges, in denen sich die Austauschlehrer:innen engagierten, waren History Clubs, Chess Clubs, Drama Clubs oder auch die jeweilige School Band. Neben diesen geistig-künstlerischen Gruppen, äußerten sich auch das vielfältige Sportangebot im außerschulischen Engagement. So wurden viele Austauschlehrkräfte Mitglied in der Football-, Baseball- oder Basketballmannschaft und in der Mannschaft des europäischen Soccer wurden sie meist auch zum (Assistant) Coach berufen. Im Sportbereich war auch das außerschulische Angebot in Clubs organisiert. Dementsprechend wurde ein Teil der Lehrkräfte Mitglied im Tennis Club, dem Hiking Club, dem Ski Club oder dem Judo Club oder spielte in seiner Freizeit mit Schüler:innen und Kolleg:innen Field Hockey oder Volleyball. Neben diesen Aktivitäten nahmen fast alle Lehrer:innen an der Arbeit der PTA vor Ort teil. Im Kollegium engagierten sie sich zudem häufig durch die Planung von Brieffreundschaftsprogrammen zwischen Schüler:innen der Heim- und der Gastschule sowie durch Beteiligung an Curriculumplanung und Fachgruppen. Einige Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, ihren Kolleg:innen didaktische Workshops und Fortbildungen, z. B. zu Unterrichtsmethoden, zu geben. Die Beschreibung eines Austauschlehrers aus dem Austauschjahr 1968/69 zeigt exemplarisch das Engagement eines Fulbright-Stipendiaten auf, welches verdeutlicht, dass die Aktivitäten des Lehrers als Möglichkeit der Schulgemeinschaft zum Lernen über die deutsche Kultur und Sprache gesehen wurde und gleichzeitig vermuten lässt, dass ein hohes Maß an Engagement von dem Austauschlehrer erwartet wurde:

> „As sponsor of the German Club, I organized trips to a German folklore festival in New Braunfels, a theatre play in Houston, and the convention of the Texas Association of German Students at Arlington, Texas. I chaperoned school dances, played on teacher's basketball team, was an official at track meets, and attended most of the school's other sports events."[730]

Neben extracurricularer Arbeit an den Gastinstitutionen waren die deutschen Lehrer:innen häufig auch in Lehrer:innenorganisationen aktiv, so z. B. in der Convention of Modern Language Association (MLA), der American Association of Teachers of Geography (AATG), der Foreign Language Teacher's Association oder in (über)regionalen Exchange Teachers' Clubs. Hier gestaltete sich das Engagement meist durch den Besuch von formellen und informellen Treffen, der Teilnahme an großen Konferenzen oder der Vortragstätigkeit auf kleineren Tagungen. So besuchte ein Austauschlehrer im Austauschjahr 1956/57 mehrere regionale Kongresse und ordnete diese in seinem Report nicht nur als Teil seiner besten Erfahrungen ein, sondern

730 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1969, S. 4 (FAB, FY 1968/69, Nr. 415-1968/20).

schrieb ihnen zu, dass sie wesentlich zu seinem Verständnis von Bildungs- und Kulturfragen der USA beitrugen:

> „I had the opportunity to take part in several regional conventions (for teachers of modern languages for social sciences). These conventions belong to my best experiences and contributed essentially to the understanding of educational and cultural questions in this country."[731]

Darüber hinaus widmeten sich die Stipendiat:innen häufig Intervieweinladungen und sprachen in lokalen Radio- und Fernsehsendungen über ihre Eindrücke des US-amerikanischen Schulsystems und ihre Erfahrungen als Austauschlehrkraft.

Da eine Frage in den Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States eine Auflistung der Publikationen samt des Titels sind des Inhalts einfordert, kann nachvollzogen werden, ob die Austauschlehrkräfte ihre Erfahrungen in Veröffentlichungen reflektieren. Tabelle 5 zeigt die Häufigkeiten an Publikationen für das jeweilige Austauschjahr. Aus dieser Übersicht kann geschlussfolgert werden, dass die Anzahl der Publikationen stark schwankte.

Tab. 5: Anzahl der Publikationen für das jeweilige Austauschjahr.

Austauschjahr	Anzahl Stipendiat:innen	Anzahl Publikationen
1956	9	3
1957	16	13
1958	14	6
1960	22	12
1961	21	8
1963	18	2
1964	18	1
1966	26	9
1968	24	5
1970	27	9
1972	20	6

Dass die Eindrücke der nach Deutschland zurückgekehrten Austauschlehrer:innen Einzug in den pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurs fanden, belegen mehrere dieser Publikationen. Die Monographie „Begegnung mit dem Erziehungswesen der USA" von Gerhard Neumann[732] und Gerhard Schellenberg[733]. Die Publikation beruht unter anderem auf den Ergebnissen mehrerer Auswertungstreffen, die das Interesse an den Austauscherfahrungen der Stipendiat:innen zusätzlich unterstreichen. Das Ziel dieser speziell unter dem Gesichtspunkt

731 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 15. Mai 1957, S. 7 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/7).

732 Gerhard Neumann führte den deutsch-amerikanischen Lehrer:innenaustausch seit 1952 für die westdeutschen Kultusministerien durch. Bis 1955 beim DAAD und anschließend als Leiter des PAD. Während dieser Tätigkeit besuchte er 1954 einen großen Teil der US-amerikanischen Bildungsinstitutionen, an denen in den ersten Jahren deutsche Austauschlehrkräfte tätig waren.

733 Gerhard Schellenberg war im ersten Austauschjahr des Interchange Teacher-Programms 1953/54 an einer High School in La Porte in Indiana tätig.

der Austauscherfahrung abgehaltenen Treffen war es, die Vielzahl der in den USA gesammelten Eindrücke der Stipendiat:innen zusammenzutragen. Dabei widmeten sie sich verschiedenen Teilaspekten des Austauschs, wobei die Darstellung der einzelnen Schulformen (Public und Private High School sowie College), die Auseinandersetzung mit den „Lernziele[n] und Lernwege[n] auf verschiedenen Fachgebieten“[734] sowie mit der „Erziehung zum amerikanischen Staatsbürger“[735] und das Verhältnis von Öffentlichkeit und Schule im Zentrum standen. Ein Artikel des Bandes wurde von Gerhard Neumann zudem bereits 1952 in der Zeitschrift „Die Neueren Sprachen“ unter dem Titel „Deutsch-amerikanischer Lehreraustausch“ veröffentlicht. In dem Artikel werden allgemeine Strukturen wie die Vorbereitungstreffen oder die Stipendiat:innen dargelegt sowie eine Analyse der „unterschiedlichen Charakter des Erziehungszieles“[736] und eine Bewertung des außerschulischen Engagements der Austauschlehrkräfte vollzogen. Mit der „Erziehung zum amerikanischen Staatsbürger“ beschäftigt sich auch Erwin Helms in seinem gleichnamigen Artikel, der 1959 in „Das Parlament“ erschien. Neben einer Darstellung der Entwicklung dieses Erziehungsparadigmas mit Verweisen auf Deweys Pädagogik, konzentriert sich der Artikel auf dessen Ausgestaltung in US-amerikanischen Schulen, bspw. in Form von Projektarbeit, die Helms anschaulich erläutert. Auch der zuvor erwähnte Gerhard Schellenberg publizierte mehrere Beiträge zum US-amerikanischen Schulsystem, die allesamt in „Die Berliner Schule“, der Zeitschrift des Berliner Lehrer- und Lehrerinnen-Vereins, erschienen. Ein Teil von Schellenbergs Beiträgen befasst sich mit dem Prinzip der Freiheit, das fest im American Way of Life verankert ist. Die Beiträge mit den Titeln „Über die Freiheit des Schülers in USA“ (1956a) und „Über die Freiheit des Lehrers in USA“ (1956b) beschreiben zwar Freiheiten des US-amerikanischen Schulsystems wie die freie Wahl des Fächerschwerpunkts in der High School, vor allem aber postulieren sie in Bezugnahme auf den Film *Blackboard Jungle*, dass es zu viele Freiheiten – vor allem für die Schüler:innen – gebe und hingegen kaum welche für die Lehrkräfte an US-amerikanischen Schulen. Das hohe Maß an Freiheit führe Schellenberg zufolge einerseits dazu, dass „die Denk- und Arbeitsfähigkeit kaum entwickelt“ würden, „die Tugenden des Umgangs mit Menschen: unentbehrliches Rüstzeug“[737] hingegen andererseits sehr gefördert würden. In einem weiteren Artikel mit dem Titel „Jugend und Freizeit in USA“ (1958), ebenfalls in „Die Berliner Schule“ erschienen, zeigt Schellenberg mehrere Tendenzen auf, die die Entwicklung der Freizeitgestaltung US-amerikanischer Jugendlicher ergeben. So ermögliche die Massengesellschaft der USA „allen den Massenverbrauch von Kulturgütern“[738] und führe gleichzeitig zur Spezialisierung jedes einzelnen innerhalb seiner „Gesellschaftszäune“[739]. In zwei weiteren Beiträgen in der gleichen Zeitschrift beschäftigte sich Schellenberg mit fachdidaktischen Aspekten des US-amerikanischen Schulwesens. In „Sport und Erziehung in USA“ und „Geschichtsbewußtsein und Geschichtsunterricht in USA“ zeigt er auf, wie der Sportunterricht mit den außerschulischen Veranstaltungen zusammenhängen und welche Bedeutung sie für das außerschulische Programm einer Schule haben, während es im Geschichtsunterricht in den USA stets um die „Heranbildung guter Staatsbürger“[740] gehe. Die Publikationstätigkeit der Austauschlehrer:innen verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung

734 Neumann & Schellenberg 1961, S. 5.
735 Ebd., S. 6.
736 Ebd., S. 24.
737 Schellenberg 1956a, S. 4.
738 Schellenberg 1958a, S. 5.
739 Ebd.
740 Schellenberg 1955, S.5.

der Stipendiat:innen auch nach dem Austausch noch in reflektierter Form geschah, dass die gewonnenen Eindrücke durch das Publizieren in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften zur Wissenszirkulation beitrug und Wissen Einzug in schulpädagogische oder bildungspolitische Diskurse hielt.

6.4 Fazit

Resümierend lässt sich anhand der qualitativen Analyse, die um die Auswertung statistischer Daten ergänzt wurde, in diesem Kapitel zunächst festhalten, dass das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm sechs Ziele verfolgte: Die Demokratisierung der deutschen Bevölkerung durch praktische Anschauung, fachliche Impulse und Wissenstransfer im pädagogischen Bereich, die Etablierung persönlicher Netzwerke, das Gewinnen von mehr oder besseren Kenntnissen über das US-amerikanische Alltagsleben und schließlich die langfristige Integration der BRD in die westliche Zivilisation. Die besondere Bedeutung des Programms lag in seiner Konzeption, aus der verschiedene Programme mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Austauschkategorien resultierten. Das 1953 erstmals stattfindende Interchange Teacher-Programm ist u. a. sehr bedeutend für den pädagogischen Austausch zwischen den USA und Deutschland, da es neben der reinen Unterrichtstätigkeit an einer US-amerikanischen Schule durch den direkten Austausch einer deutschen mit einer US-amerikanischen Lehrkraft, die Eingebundenheit in ein Lehrer:innenkollegium und eine Gemeinde, Nachbarschaft oder Stadt sowie den engen Kontakt mit den US-amerikanischen Schüler:innen auch zahlreiche unterschiedliche Begegnungen im alltagskulturellen Bereich initiierte. In diesem Kapitel wurden Institutionalisierung, Struktur sowie Ausgestaltung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms sowie der Umfang, das Auswahlverfahren und die inhaltliche Ausgestaltung des Interchange Teacher-Programms nachvollzogen. Darüber hinaus wurde im dritten Teilkapitel der Fokus auf die Stipendiat:innen des Programms gerichtet. Hierbei lassen sich vier Ebenen einer Wissensbewegung sichtbar machen. Diese sind Einzelakteur:innen, Netzwerke, Institutionen und Orte, welche sich wie folgt in diesem Kapitel benennen lassen: die Ebene internationaler akademischer Netzwerke (1), die institutionelle Ebene des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms bzw. des Interchange Teacher-Programms (2), die individuelle Ebene der Austauschlehrkräfte sowie die sie umgebenden US-amerikanischen Gruppen während des Austauschjahres (3), die Räume und Orte, in denen Wissen während sowie nach dem Austausch zirkulierte (4).

(1) Bereits bei der Institutionalisierung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms kann Wissen, das getragen wurde von einem Netzwerk aus Vertreter:innen der US-amerikanischen Besatzungsregierung samt einiger Expert:innen aus dem Bereich Erziehung und Bildung, die sich für die Einrichtung eines Kulturaustauschprogramms im Zuge der Reeducation und Reorientation stark machten, identifiziert werden. Hier spielen die Bildungs- und Erziehungsexpert:innen, u. a. die Mitglieder der Zook-Kommission[741], eine Gruppe von elf Personen, die an US-amerikanischen (Hoch-)Schulen oder in kirchlichen und gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen leitend tätig waren, eine bedeutende Rolle als Akteur:innen von Wissenszirkulationsprozessen. Dieses Wissen tritt vor allem in Form der Überzeugung auf, dass der transatlantische Bildungsaustausch die Demokratisierung der deutschen Nachkriegsgesellschaft stimuliere und fördere. Aus dem Kulturaustauschprogramm werden später mit dem Inkrafttreten des Fulbright Abkommens Strukturen übernommen und erweitert, die die

741 Vgl. Kap. 4.2.3.

transatlantische Verständigung im Bereich von Wissenschaft, Schule und Erziehung aufbauten und stärkten. Auch auf der Ebene der akademischen internationalen Beziehungen sind Prozesse der Wissenszirkulation in Netzwerken sichtbar. So zeigen einige Beispiele, wie die gemeinsamen Bestrebungen der USA und der BRD um den Wiederaufbau der akademischen Beziehungen Reformen im deutschen Bildungswesen in Gang setzen sollten. Die Ausweitung des Lehrer:innenaustauschs auf das College führte bspw. zu ersten Diskussionen über die Einführung von Kollegstufen an deutschen Gymnasien.[742] Die Reaktivierung der pädagogischen Beziehungen zwischen den USA und der BRD aus erziehungs- und demokratiepolitischen Motiven führte zu einem stetigen Anstieg des transatlantischen Austauschs und setzte Impulse für die späteren Bildungsreformdebatten in den späten 1960er und 1970er Jahren.[743] Darüber hinaus besaß das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm bereits in seinen Anfängen eine starke demokratie- und wissenschaftspolitische Dimension, die letztendlich weitreichende, nachhaltige Auswirkungen auf die Entwicklung von Forschung und Lehre in der jungen BRD hatte.[744] So förderte das Programm politik- und sozialwissenschaftliche Inhalte, die als grundlegend für den Aufbau sowie die Stabilisierung demokratischer Strukturen erachtet wurden, und unterstützte die Institutionalisierung der Amerikastudien an deutschen Universitäten.[745] Zudem war ein Ergebnis des deutsch-amerikanischen wissenschaftlichen Austauschs, dass insbesondere die westdeutschen Sozial- und Naturwissenschaften seit den 1950er Jahren verstärkt von US-amerikanischen Methoden und Fragestellungen beeinflusst waren.[746]

(2) Im Zuge der Institutionalisierung des Fulbright-Programms agieren die Mitglieder der Fulbright-Kommission als Akteur:innen von Wissenszirkulationsprozessen, u. a. bei der Erarbeitung der Auswahlkriterien für die Stipendiat:innen. Diese Personen, die aufgrund ihrer biographischen Prägungen Träger:innen einer Idee von internationaler, transatlantischer Verständigung waren, bewirkten, dass Menschen für den Kultur- und Wissensaustausch ausgewählt wurden, die aufgeschlossen und tolerant gegenüber der Kultur der USA waren und gleichzeitig ein Bewusstsein für die politische Situation Deutschlands hatten. Insbesondere die Charaktereigenschaften wie *open-mindedness* bzw. *civic-mindedness*, die in den Quellen zur Beurteilungen der Bewerber:innen zu finden sind, können als politische Attribute bzw. sogar demokratische Werte angesehen werden. Neben dem Auswahlverfahren manifestiert sich Wissen auch im Einführungsseminar und Orientation Course, indem sie die Begegnung der unterschiedlichen Gruppen von Austauschlehrkräften (im deutschen Einführungsseminar die deutschen und die US-amerikanischen und im Orientation Course in Washington, D. C. alle Austauschlehrer:innen, die im jeweiligen Austauschjahr am Fulbright-Programm teilnahmen) initiierte und so Kulturtransferprozesse anstieß. Das Programm in Washington, D. C. verdeutlicht zudem den hohen Stellenwert und das Prestige des Interchange Teacher-Programms sowie das Ziel, die US-demokratische Demokratie zu präsentieren und erfahrbar zu machen.

(3) Durch die Auswertung der ersten Seite der Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States konnten Informationen über die Gruppe der Fulbright-Stipendiat:innen gewonnen werden. So sind die Wohnorte der Austauschlehrer:innen in der BRD räumlich verteilt, wobei sich einige Städte ausmachen lassen, aus denen über den Untersuchungszeitraum eine Vielzahl an Lehrer:innen am Interchange Teacher-Programm teilnahm.

742 Vgl. Littmann 1996, S. 122.
743 Vgl. Kap. 7.2.
744 Vgl. Kellermann 1978, S. 178.
745 Vgl. Paulus 2015, S. 758; vgl. Füssl 2001, S. 628; 2004, S. 178, 200.
746 Vgl. Paulus 2010, S. 290.

Die Zielorte der Stipendiat:innen in den USA sind hingegen stärker geographisch verteilt, insgesamt waren im Untersuchungszeitraum Zielorte in 37 Bundesstaaten für die deutschen Lehrer:innen zu identifizieren. An diesen Orten waren die Fulbright-Stipendiat:innen als Repräsentant:innen der BRD aktiv, sprachen vor US-amerikanischen Clubs, Organisationen und Gruppen und nahmen am gesellschaftlichen Leben teil. Es wurde deutlich, dass den Austauschlehrer:innen durchaus bewusst war, dass es bei ihrem USA-Aufenthalt um die Begegnung zwischen den Menschen beider Nationen mit dem Ziel der Demokratisierung ging und dass der Austausch dem öffentlichen Interesse und der Erziehung zur internationalen Verständigung dienen sollte. Dies wird u. a. durch das nachfolgende Zitat deutlich: „When we go home we would like, and are also expected, to give a valid picture of the country."[747] Neben dieser Vergewisserung über die Aufgabe der Austauschlehrkräfte, äußerte sich ein weiterer Stipendiat darüber, dass das gegenseitige Verständnis das übergeordnete Ziel des Austauschs sei:

> „As mutual understanding between nations is the prevailing objective of the International Exchange Program, each teacher will try to contribute as much as possible of the culture of his home country to the new surroundings."[748]

In erster Linie kam die Tätigkeit einer deutschen Lehrkraft während des Austauschjahres dem:r Lehrer:in selbst sowie der fremden Schule, den Kolleg:innen, Schüler:innen und Eltern zugute. Die Wirksamkeit war jedoch nicht auf das Jahr des Austauschs sowie eine kurze Zeitspanne danach beschränkt, sondern Generationen von Schüler:innen wurden von einem „Amerikabild, das der deutsche Lehrer gewonnen hat, oder von dem Deutschlandbild, das sich der Amerikaner bildete"[749], geprägt. Zahlreiche Publikationen ehemaliger Fulbright-Stipendiat:innen zum US-amerikanischen Schulsystem, seiner Schulkultur und seinem Unterricht sowie die Beteiligung an den Bildungsreformdiskussion in der BRD sind nur zwei Beispiele für die langfristige Wirksamkeit des Lehrer:innenaustauschs im Rahmen des Fulbright-Programms.[750] Darüber hinaus diskutierten die ehemaligen Stipendiat:innen mit zeitlichem Abstand und nach ihrer anknüpfenden Lehrtätigkeit in ihrer Heimatschule Themen US-amerikanischer Erziehung und Bildung. So konnten sie neue Erkenntnisse generieren und dieses Wissen weiterhin in ihrer schulischen Praxis sowie als Multiplikator:innen innerhalb und außerhalb der Schule adaptieren und anwenden. Ihre Erfahrungen, die sie im Unterricht und durch die extracurriculare Bildung an einer US-amerikanischen Schule gewannen, wurden nicht nur in den ausgewerteten Quellen während bzw. direkt nach dem Austausch reflektiert und notiert. Sie wurden darüber hinaus selektiert, für das deutsche Schulsystem adaptiert und schließlich umgeformt und angewendet.

(4) Im April 1961 fand ein Ostertreffen 32 ehemaliger Austauschlehrkräfte in Jugenheim bei Darmstadt statt. Hier war von 1946 bis 1963 das Pädagogische Institut Jugendheim ansässig, welches während der Reeducation als Lehrer:innenausbildungsstätte eingerichtet wurde, um einerseits dem Lehrer:innenmangel möglichst schnell entgegenzuwirken und andererseits eine demokratische Lehrer:innenbildung zu ermöglichen.[751] Nahe des Instituts wurde 1954 das bis heute bestehende Schuldorf Bergstraße nach US-amerikanischem Vor-

747 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/14).

748 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1961, S. 7 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/13).

749 Vgl. Paulus 2010, S. 29.

750 Vgl. auch Kap. 7.

751 Vgl. Link 2007, S. 180.

bild einer Community School gegründet.[752] So hatte die Schule bspw. Elemente wie eine Schüler:innenmitverwaltung und einen Schüler:innenaustausch in die USA. Ihrer Gründung ging ein Jahr zuvor eine Studienreise der Aufbaugruppe, bestehend aus Lehrer:innen und Politikern, durch die USA voraus.[753] Die Schule gilt als erste Gesamtschule der BRD. Das Pädagogische Institut verzahnte – wie in der US-amerikanischen Praxis – die schulpraktische Ausbildung mit dem Schuldorf. Hier fand auch der Vorbereitungskurs für die US-amerikanischen Stipendiat:innen des deutsch-amerikanischen Lehrer:innenaustauschs im Jahr 1954 statt. Das Pädagogische Institut Jugenheim ist samt dem Schuldorf Bergstraße somit ein Ort der Wissenszirkulation, der durch seine Verbundenheit und Gründung durch die Besatzungspolitiker:innen der USA nicht nur die Lehrer:innenbildung vor Ort prägte, sondern als Ort für den transatlantischen Austausch zwischen Lehrer:innen genutzt wurde. Die selbstorganisierte Vernetzung während des Ostertreffens in Jugenheim über den Austausch hinaus wurde von den deutschen Lehrkräften genutzt, um das US-amerikanische Bildungswesen zu diskutieren. Einer der Programmpunkte sah ein Referat mit dem Titel „Die staatsbürgerliche Erziehung in den USA und ihre Bedeutung für die deutsche Schule“ vor, im Anschluss sollte eine Aussprache über folgende Themen erfolgen:

> „Tagesheimschule als Möglichkeit für stärkere Einflußnahme auf den Schüler in persönlicher und politischer Hinsicht; Notwendigkeit einer Verfügungsstunde für gemeinschaftstragendes Tun; Kontaktaufnahme mit amerikanischen Schulen auf dem Kontinent“.[754]

Bei Betrachtung der Ergebnisse der Quellenauswertungen in diesem Kapitel wird deutlich, dass im Zuge der Institutionalisierung und Ausgestaltung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms, aber auch durch das Interchange Teacher-Programm und die teilnehmenden Lehrkräfte, Wissen auf mehreren Ebenen zirkulierte und so Kulturtransferprozesse angestoßen wurden. Im Sinne einer kulturellen Situiertheit von Wissen[755] manifestiert sich ebendieses in Einzelakteur:innen, Netzwerken, Institutionen und Orten. Vor diesem Hintergrund wurden in diesem Kapitel die Akteur:innen der Wissenszirkulationsprozessen, die in Form von Einzelpersonen und Netzwerken auf Zirkulationsprozesse einwirkten, die Orte bzw. Räume des Wissens, die als am Fulbright-Programm beteiligte Organisationen die Strukturen für den Lehrer:innenaustausch bestimmten, sowie transferierte Ideen und Objekte sichtbar. Das Kapitel diente in erster Linie der differenzierten Betrachtung der unterschiedlichen Ebenen. So wurde zunächst das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm vorgestellt und im Anschluss das Interchange Teacher-Programm. Anhand der detaillierten Betrachtung der Programme wurde verdeutlicht, welche Akteur:innen und Orte des Wissens Kulturtransferprozesse anregten. Die Auseinandersetzung mit den Fulbright-Stipendiat:innen diente ebenso dazu, die Akteur:innen der transatlantischen Wissenszirkulation auszumachen sowie anhand ihres Engagements und ihres Umfelds die Orte der Produktion, Manifestation und Tradierung von Wissen in Form von Institutionen und sozialen Räumen zu ermitteln.
Sowohl im schulischen als auch im alltagskulturellen Kontext wurden Kulturtransferprozesse initiiert, die folgend in Kapitel 7 ausführlicher dargelegt werden. In diesen Bereichen wurden Prozesse der Wissenszirkulation insbesondere durch außerschulische Tätigkeiten der

752 Vgl. ebd., S. 182.
753 Vgl. Böhme 2004, S. 16.
754 „Kurzprotokoll über das Ostertreffen der ehemaligen Austauschlehrer in den USA vom 4.-8. April 1961 in der PH Jugenheim“ (StA HH/361-2 VI/4339 – 61-64).
755 Vgl. Kap. 3.1.

Stipendiat:innen ausgelöst, z. B. in Form ihrer Mitarbeit in Clubs und den zahlreichen Vorträgen, bei denen sie in den Austausch mit US-Amerikaner:innen kamen. Auch das Privat- und Alltagsleben der Austauschlehrkräfte war durchzogen von interkulturellen Begegnungen, die Kulturtransferprozesse anstießen. Dies lässt sich beispielhaft an der materiellen Alltagskultur verdeutlichen. So begegneten die deutschen Lehrkräfte Nietenjeans, Rockmusik, Fernseh- und Radiowerbung, Supermärkten und Lebensmitteln sowie Einbauküchen samt zahlreicher Elektro- und Haushaltsgeräte, von denen sie fasziniert berichteten und die sie nach ihrer Rückkehr in Deutschland bewarben, selbst konsumierten, kritisierten oder ablehnten. Ein größerer Teil der Lehrer:innen wurde von der eigenen Familie begleitet. Dies traf i. d. R. lediglich auf die Austauschlehrer zu, da die Austauschlehrerinnen entweder unverheiratet waren oder, wenn sie verheiratet waren, der Ehemann einer anderen Tätigkeit nachging und deshalb nicht mitreiste. In vielen Berichten der Austauschlehrkräfte wird auch das Familienleben während des USA-Aufenthalts thematisiert, da sich, sofern die gesamte Familie ein Jahr lang in den USA lebte, deutlich mehr Irritationen und Erfahrungen mit und in der ‚fremden' Kultur ereigneten. Auch der kulturelle Erfahrungsraum Schule, den die Austauschlehrkräfte zunächst als Lehrkraft wahrnahmen, wurde durch das Begleiten der Familie durch das Erleben der Schule als Elternteil erweitert. Ein weiterer Erfahrungsraum für den Kulturtransfer war die US-amerikanische Kindererziehung und das Familienleben selbst, welches insbesondere durch Vergleiche bei interkulturellen Begegnungen im alltagskulturellen Raum wahrgenommen wurde.

Es konnte gezeigt werden, dass die Zirkulation von Wissen sowie die hierdurch angestoßenen Kulturtransferprozesse durch unterschiedliche Akteur:innen angeregt und vollzogen wurden. So erwirkte Wissen in Form einer Vision des Aufholens der deutschen Wissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg sowie die Idee internationaler Verständigung durch Bildungsaustausch – gekoppelt an Machtkonstellationen und -asymmetrien sowie Netzwerke – die Institutionalisierung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms und beeinflusste durch die Akteur:innen dieser Wissenszirkulationsprozesse den Aufbau, die Ausgestaltung und die Schwerpunktsetzung des Programms sowie die Beurteilung und Auswahl der Bewerber:innen. Die bedeutendsten Wissensbewegungen vollzogen sich jedoch durch die Austauschlehrer:innen selbst, indem kulturelle Elemente als Gesamtheit der Werte und Praktiken der US-amerikanischen Lebenswelt sowie pädagogisches Handlungs- und wissenschaftliches Wissen, das sich innerhalb von Bildungsinstitutionen bewegt, reflektiert, selektiert und adaptiert oder auch abgelehnt wurde.

7 Transatlantischer Austausch im Spiegel der Erfahrungsberichte deutscher Fulbright-Stipendiat:innen

„Life is so completely different over here – how could you compare? Travelling abroad enriches you first of all by making you tolerant towards all that differs from what you are accustomed to at home."[756]

In diesem Kapitel werden die Erfahrungsberichte der deutschen Austauschlehrkräfte dahingehend untersucht, welche alltagskulturellen und beruflichen Eindrücke deren Aufenthalt in den USA hinterließ. Die Antworten der Stipendiat:innen aus der seriellen Quelle dienen hier der Rekonstruktion der Fremdheitserfahrung und lassen Einblicke in Kulturtransferprozesse als eine Zirkulation von Wissen zu. So vermitteln die Erzählungen aus den Reports und den frei verfassten Berichten[757] der Stipendiat:innen einerseits ein Bild darüber, wie das Gastland USA wahrgenommen wurde, und eröffnen andererseits Perspektiven darüber, welchen Einfluss diese Erfahrungen – auch im Sinne einer multiplikatorischen Wirkung – auf das alltagskulturelle sowie berufliche Leben der Stipendiat:innen und in einem weiteren Schritt auf das westdeutsche Erziehungssystem sowie die westdeutsche Gesellschaft hatten. Das Kapitel ist in zwei Teilkapitel gegliedert, die jeweils Austauscherfahrungen im alltagskulturellen (Kap. 7.1) und schulisch-professionellen (Kap. 7.2) Kontext widerspiegeln. Diese einzelnen Teilkapitel sind wiederum anhand der an den Quellen induktiv entwickelten Kategorien strukturiert, welche jeweils theoretisch eingeleitet werden um daran anschließend die Analyse einzelner exemplarischer Erzählungen aus den Reports sowie aus den frei verfassten Berichten darzulegen. Zusätzlich wird ein Interview mit einem ehemaligen Fulbright-Austauschlehrer, der das Austauschjahr 1971/72 an einer High School in Aston, Pennsylvania verbrachte, illustrativ für die Argumentationen herangezogen.[758]

7.1 Austauschbegegnungen mit dem American Way of Life

„Although I met quite a number of people who seem to have different ideals, I think that the belief in rapidity, immediate results and vivacity of appearance and versatility […] are sill the predominant ideals in many ways of the American life."[759]

Als American Way of Life wird der für die USA typische Lebensstil bezeichnet, der geprägt ist von Individualismus, Freiheitsliebe und Wohlstand. Das Konzept basiert auf dem Prinzip life, liberty and the pursuit of happiness aus der US-amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und ist eng mit dem Konzept des sog. American Dream verbunden, demnach jede:r in den USA seinen Lebensstandard durch Entschlossenheit und harte Arbeit verbessern kann gemäß dem Motto ‚Vom Tellerwäscher zum Millionär'. Dieses US-amerikanische nationalgeschichtliche Selbstver-

756 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/5).

757 Während die Reports in englischer Sprache ausgefüllt wurden, sind die frei verfassten Berichte, die häufig auch in Form von einzelnen Briefen an den jeweiligen Leiter der Fulbright-Kommission vorliegen, fast ausschließlich in deutscher Sprache verfasst. Dementsprechend finden sich im gesamten Kapitel sowohl englische als auch deutsche Zitate.

758 Das Interview wurde am 22. November 2019 von der Forscherin in Hofgeismar geführt.

759 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1957, S. 7 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/9).

ständnis baut auf der Überzeugung auf, das eigene Leben ‚in die Hand nehmen' zu können und so die eigene soziale Bezugsgruppe und damit auch die Gesellschaft insgesamt verändern zu können. Die Hoffnung auf eine bessere Zukunft liegt im Mythos des American Way of Life nicht in göttlicher Hand, sondern ist das Resultat menschlicher Arbeit und stellt stets auch für viele Deutsche und Europäer:innen den Traum von einem besseren Leben im ungehemmten Kapitalismus dar.[760]
Das 19. und 20. Jahrhundert waren geprägt von der „Übermacht amerikanischer Technik"[761], die von Bauwerken über Werkzeugmaschinen und Lokomotiven hin zu den Wolkenkratzern reichte. Und weil die USA seit den 1920er Jahren von europäischen Beobachter:innen vor allem als eine Vorschau auf die eigene politische, gesellschaftliche, kulturelle und ökonomische Zukunft angesehen wurden[762], war erkennbar, dass eine ‚Amerikanisierung'[763] Westeuropas gleichzusetzen war mit einer Modernisierung.[764] So nahmen europäische Zeitgenoss:innen fasziniert die Effizienz einerseits und die überproportionalen Dimensionen andererseits zur Kenntnis und der American Way of Life wurde als generelle Lebenserleichterung sowie Luxus für die gesamte Gesellschaft angesehen.[765] Vor diesem Hintergrund gilt das Konzept des American Way of Life auch als eines der Stereotype für den US-amerikanischen Einfluss in Westdeutschland.
Darüber hinaus wurde der American Way of Life während des Kalten Krieges positiv besetzt und diente als Gegenbegriff zum Leben in der sowjetischen Besatzungszone und der DDR. Um Misstrauen gegenüber der US-amerikanischen Kultur und Lebensart, welches es schon seit dem 18. Jahrhundert in Europa gab, entgegenzuwirken und die Demokratisierung der westdeutschen Bevölkerung voranzubringen, nutzte die US-amerikanische Besatzung unterschiedliche Kanäle, bspw. die Amerikahäuser[766] oder das Kulturaustauschprogramm unter OMGUS und HICOG[767].
Tatsächlich war das öffentliche Leben in Westdeutschland nicht zuletzt, weil die Reform von Rundfunk und Presse, den zentralen Institutionen der Massenkommunikation, von US-amerikanischer Seite nach 1945 erfolgreich demokratisiert wurden[768], von einer „ausgesprochen proamerikanischen Haltung gekennzeichnet."[769] So entwickelte sich der American Way of Life auch zum „Idealbild einer von Demokratie und Wohlstand geprägten Lebensform"[770]. Die politische,

760 Vgl. Lüdtke et al. 1996, S. 10, 31; Baudrillard 1987, S. 108-149.

761 Lüdtke et al. 1996, S. 10.

762 Vgl. Jantz 1962, S. 311f.

763 Für einen Überblick des Begriffs und seiner Genese vgl. Rausch 2006. Amerikanisierung wird hier nicht als wissenschaftliche Analysekategorie (vgl. Koch & Tallafuss 2007; Doering-Manteuffel 1999, S. 12-17) verwendet, sondern fasst die Einflüsse der USA auf die deutsche Nachkriegsgesellschaft zusammen. Während der Transfer US-amerikanischer liberaler Ideen als Westernisierung/Westernization bezeichnet werden kann (vgl. Schildt 2007, S. 30f.), wird in diesem Kapitel die „Amerikanisierung von unten" (Maase 1996, 2007) aus alltagsgeschichtlicher Perspektive fokussiert.

764 Vgl. Rausch 2006, S. 10.

765 Vgl. Schildt 2007, S. 39.

766 Vgl. Hein-Kremer 1996.

767 Vgl. Kellermann 1978.

768 Vgl. Gienow-Hecht 1999.

769 Trommler 1986, S. 674. Die „Neue Zeitung" steht als Beispiel für neue, von US-amerikanischer Seite eingeführte Medien. Sie führte einen neuen, bildhafteren und vor allem kritischeren Stil für offene Meinungsbildung ein, in dem Nachrichten deutlich separiert wurden von Position beziehenden Kommentaren, (vgl. Doering-Manteuffel 1999, S. 60f.). Doering-Manteuffel fasst zusammen: „Die Zeitung als Ort der öffentlichen Meinungsbildung diente dem Erziehungsziel, erfahrbar zu machen, was ‚Diskussion' ist, um das eigenständige, offen artikulierte, kritische Urteil zu schulen, darüber die Emanzipation des Individuums von volksgemeinschaftlichen Prägungen voranzubringen und den staatsgläubigen Untertan zum bewußten, selbständigen Staatsbürger zu formen." (ebd. S. 61).

770 Paulus 2010, S. 19.

gesellschaftliche, kulturelle und ökonomische Entwicklung Westdeutschlands in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg orientierte sich am „amerikanischen Gradmesser."[771] Durch das westdeutsche „Wirtschaftswunder" als Folge des Marshallplans wurden Konsum und Massenkultur als Inbegriffe des American Way of Life größtenteils von der Gesellschaft der frühen BRD angenommen und nachgelebt. Der Konsum US-amerikanischer Populär-[772] und Alltagskultur wurde zum Bestandteil einer neuen, liberalen westdeutschen Identität.[773] Diese Entwicklung, die letztendlich das Resultat der hegemonialen Rolle der USA nach dem Zweiten Weltkrieg ist, trat z. B. in Form von Haushalts- und anderen technischen Geräten, dem Warenangebot, Blue Jeans und Supermärkten auf. Konsum spielte offenkundig eine neue, große Rolle. Während Erwachsene begeistert waren von Einbauküchen und Hollywoodschaukeln, konsumierten Jugendliche US-amerikanische Kinofilme und Rockmusik sowie die dazugehörige Mode. So wurde die Populärkultur der USA zu einem zentralen Bezugspunkt der westdeutschen Nachkriegsgeneration, die ihren Habitus und Kulturkonsum am US-amerikanischen Vorbild orientierte.[774] Auch die Alltagskultur der Deutschen veränderte sich. Die Abkehr von förmlichen Umgangsformen stehen exemplarisch für die alltagskulturelle Entwicklung seit 1945 und zogen ‚Lässigkeit' nach sich. Der zwanglose Umgang innerhalb der Familie, besonders zwischen Eltern und Kindern, der informelle Umgang zwischen Vorgesetzten und Angestellten und auch zwischen Behörden und Bürger:innen markiert die Absage an die ‚alte' und ‚biedere' Förmlichkeit. Mit ihr kam der Triumph der Freizeitkleidung, der Verzicht auf Tischsitten beim Verzehr des neuen Fast Foods sowie die Ausrichtung an Bequemlichkeit und Praktikabilität bei der Haus- und Wohnungseinrichtung.[775] Obwohl in der intellektuellen Elite sowie älteren Generationen eine Distanz zur US-amerikanischen Populärkultur anhielt, etablierte sich eine größere Gegenbewegung zum Amerikanismus in den jüngeren Generationen erst im Zuge der Studierendenbewegung im Zuge der ‚1968er', aus der die Neue Linke und ein linker Antiamerikanismus erwuchs, welcher gegen den ‚US-Imperialismus' und den Vietnamkrieg in Erscheinung trat.[776]
Der American Way of Life wird in mehreren Reflexionen der Austauschlehrkräfte auch kritisiert. So schrieb eine Fulbright-Stipendiatin:"I found that in American society lack of individualism, fear of being different, and longing for conformity are greater than I thought."[777] In diesem Report, der im Jahr 1961 ausgefüllt wurde, wird eine Kritik am US-amerikanischen Lebensstil deutlich, die exemplarisch für antiamerikanistische Debatten dieser Zeit steht. Darüber hinaus ist in den Quellen keine Kritik am American Way of Life zu lesen, was vermutlich zwei Gründe hat: Erstens waren die Fulbright-Stipendiat:innen bereits zum Zeitpunkt der Bewerbung positiv gegenüber den USA samt ihrer Kultur und Lebensweise eingestellt und zweitens spielt die soziale Erwünschtheit sowohl bei den Reports als auch bei den frei verfassten Berichten eine große Rolle.[778]

Die folgende Analyse der einzelnen Ausschnitte aus den Reports dienen der Rekonstruktion der (Fremdheits-)Erfahrungen im alltagskulturellen Kontext, die die Fulbright-Stipendiat:innen während ihres Austauschjahres in den USA erlebten. Einer induktiven Logik folgend wird eine

771 Ebd.
772 Zum Begriff von Massen- und Populärkulturen vgl. Hügel 2003.
773 Vgl. Poiger 1986, S. 666.
774 Vgl. Kap. 5.2.
775 Vgl. Becker 2006, S. 35.
776 Vgl. z. B. Gassert 2005.
777 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 8. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/14).
778 Vgl. Kap. 2.

Annäherung an das Konzept durch den Quellenkorpus erfolgen. So wird einerseits durch die unterschiedlichen Sichtweisen der deutschen Austauschlehrer:innen auf den American Way of Life eine Perspektive darauf eröffnet, wie Westdeutsche der späten 1950er, 1960er und frühen 1970er Jahre den US-amerikanischen Lebensstil imaginierten – und wie diese Vorstellungen gebrochen oder auch bestätigt wurden. Die (Be-)Wertungen und Reflexionen des unmittelbar erfahrenen Lebensstils ermöglichen andererseits Rückschlüsse auf den Transfer kultureller Elemente zu ziehen.

7.1.1 Materialismus, Wohlstand und der American Dream

> „Maybe the following is more than a joke: People do all to have a nice home, but then take their car to get away from it."[779]

Der Aufenthalt in den USA wirkte gerade in den ersten Jahren des Austauschprogramms, als die kulturellen Unterschiede zwischen den USA und Westdeutschland noch drastischer spürbar waren, zu einer Reise in die ‚neue Welt'. Zunächst sei hier die Atlantiküberquerung mit dem Schiff, die bis in die 1960er Jahre hinein der häufigste Weg für die Austauschlehrkräfte in die USA war, zu nennen. Die Einfahrt in den Hudson River und die Ankunft im Hafen New York Citys taucht als markantes Erinnerungsmoment in zahlreichen Berichten der Fulbright-Stipendiat:innen auf. Das Erscheinen der Umrisse New York Citys und seiner Skyline am Horizont stellen dabei offenbar prägende Eindrücke dar. So heißt es in einem Brief an die Fulbright-Kommission aus dem Jahr 1957 einer Stipendiatin:

> „Aber dann lösten sich aus dem Dunst, wie einer Spielzeugschachtel entnommen, dann immer deutlicher werdend, die Umrisse von New York. Und je näher wir kamen, desto größer und gewaltiger ragten die Steinriesen von Manhattan in den Himmel. Diese Giganten statischer Berechnung hinterliessen einen unvergesslichen Eindruck, der in seiner Grossartigkeit Befremden auslöste und zugleich Bewunderung forderte. Wahrhaft eine neue Welt."[780]

In der Architektur der Wolkenkratzer äußere sich ihrer Meinung nach der technische Vorsprung sowie die pragmatische Einstellung der USA, wie sie weiter ausführt. Denn sie zeigten für die Stipendiatin exemplarisch

> „den Wunsch des amerikanischen Menschen, seine Welt nicht in erster Linie dem ästhetischen Gesichtspunkt, sondern dem nützlicher und zweckmässiger Planung zu gestalten."[781]

Dazu passen auch die Erzählungen aus einem weiteren Bericht, der die Einfahrt nach New York im Austauschjahr 1961/62 bildhaft schildert:

> „Die Küstenlinie, das langsame Hineingleiten in den Hudson River, das allmähliche auftauchen der Riesenbauten aus dem Morgendunst, dann der stärker werdende Schein der Sonne auf den grauen, blauen und braunen Steinen, alles das ist eine eindrucksame Vorbereitung und versetzt den Ankömmling in heitere, erwartungsvolle, auch erregte Stimmung."[782]

In dieser fast romantisch anmutenden Nacherzählung der Einfahrt in den Hudson River wurden ebenfalls die „Riesenbauten" der Stadt und ihre Wirkung auf „den Ankömmling" erwähnt.

---

779 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 26. April 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/3).

780 Brief an die Fulbright-Kommission vom 25. Januar 1957, S. 1f. (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/12).

781 Ebd.

782 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 17. August 1961, S. 1 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/10b).

Die Skyline Manhattans war bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts im Entstehen, als hier das 103 Meter hohe American Surety Building fertig gestellt wurde, welches viele Jahre das höchste Gebäude der Welt war. Während des wirtschaftlichen Aufschwungs der 1920er Jahre gehörte New York City zu den Städten, die neben dem Wirtschaftswachstum von einem hohen Bevölkerungswachstum gekennzeichnet waren, und so entwickelte sich um 1930 aus dieser Kombination die berühmteste Skyline der Welt, u. a. mit dem Empire State Building und dem Chrysler Building. Obwohl während und nach der Großen Depression sowie dem Zweiten Weltkrieg keine Gebäude mit einer Höhe von über 150 Metern mehr in New York City gebaut wurden, galt die Skyline auch in den 1950er, 1960er und frühen 19070er Jahren als das Wahrzeichen der Stadt und repräsentierte den Reichtum und Wohlstand der USA sowie die (erneut) boomende US-amerikanische Wirtschaft. Zudem wurde New York City in dieser Zeit zu einem der wichtigsten kulturellen Zentren weltweit. Dies schlug sich zumindest in einem Report nieder: „Being near New York with its cultural activities is a valuable benefit (I am a regular Metropolitan Opera Visitor!)“[783]
Die USA wurden in den 1950er Jahren zur einflussreichsten Wirtschaftsmacht der Welt. Die Mittelschicht wuchs an, ebenso wie das Bruttoinlandsprodukt und die Produktivität. Dieses Wachstum verteilte sich relativ gleichmäßig über die Wirtschaftsklassen und machte sich deshalb in der gesamten sozialen, politischen und kulturellen Sphäre der USA bemerkbar. Das rasche Wachstum – in diesem Fall leicht zeitversetzt im Bundesstaat Washington – und die damit einhergehenden Probleme erwähnte auch ein Stipendiat in seinem Report und berichtete vom Umgang mit diesen durch den Bau neuer Highways und Schulen:

> „The State of Washington, and particularly the Puget Sound area, to which the Peninsula district belongs, is in a state of rapid growth. For an exchange teacher it is, therefore, fascinating to see how such a region is being developed, and how Americans handle the many problems arising thereby: the building of new schools with all the facilities, the development of new highway systems, etc.“[784]

Vor dem Hintergrund gewann auch der US-amerikanische Ethos des American Dream an großer Bedeutung, indem der monetäre Wohlstand der Bevölkerung anstieg und bestimmte Statussymbole wie bspw. ein Auto erschwinglich wurden. Vor allem Bilder eines technologisch modernen vorstädtischen Lebensstils symbolisierten den Wohlstand und die hochtechnologischen Errungenschaften, die die USA dem Nachkriegseuropa versprachen.[785] New York City stellte für viele eine Utopie dar, in der ebendiese Träume in Erfüllung gingen.[786] Durch den USA-Aufenthalt eröffnete sich den Stipendiat:innen eine klarere Sicht darauf, was der American Dream ist:

> „Trying to deduct from our social contacts and from what we have seen of the country, I also realize more clearly now what kinds of aspirations are incorporated in what is commonly known as the 'American Dream“[787]

Während sich in diesem Zitat abzeichnet, dass der Fulbright-Stipendiat durch seinen USA-Aufenthalt nun eine genauere Vorstellung davon habe, welche Arten von Bestrebungen in das einfließen, was man gemeinhin als den American Dream verstand, beschrieb ein weiterer Aus-

783 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 24. April 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/13).

784 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 16. Mai 1969, S. 6 (FAB, FY 1968/69, Nr. 519-1968/1).

785 Vgl. Oldenziel 2009, S. 315.

786 Vgl. Glaser 1995, S. 84.

787 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 20. Mai 1973, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/13).

tauschlehrer, der das Austauschjahr 1957/58 in den USA verbrachte, in seinem Report weniger abstrakt, was es bedeutet, im ‚Land der unbegrenzten Möglichkeiten' zu leben:

> „The 'dreamland' America and the country of the unlimited possibilities became a reality to me. I lived to see that there is scarcely anything which people cannot acquire here, but many Europeans are not aware of the fact that a great number of Americans hold down more than one job in order to make both ends meet. Sometimes, however, these jobs do not leave a person leisure enough to enjoy his high standard of life and to think of himself. This is a danger in our present ideological conflict between East and West, between the free individual in a free community and the collective."[788]

Die enge Verknüpfung des American Way of Life mit dem Konzept des American Dream wird hier besonders deutlich. Der Austauschlehrer konstatierte zwar, es gäbe kaum etwas, das ein Mensch in den USA nicht erreichen könne, betont aber gleichzeitig, dass dies einherginge mit der Tatsache, dass eine Vielzahl an US-Amerikaner:innen mehr als einer Anstellung nachgingen um finanziell auszukommen und dies von deutscher Seite aus nicht gesehen werde. Ebenso klingt der Umstand, dass US-Amerikaner:innen für ihren Lebensstandard hart bzw. härter arbeiten müssen, in mehreren Reports an:

> „All this strikes the mind of the foreigner who first comes into your country! Nowhere in the world will he find such a high standard of life. It is true people have to work for it and perhaps work so hard and so long for it that they sometimes would be better off without a second job."[789]

Häufig wurde diese Beobachtung auch mit dem Vergleich zu Westdeutschland oder Europa verbunden: „Americans work more and harder than Europeans think they do."[790]
Die Prinzipien des American Dream waren anscheinend bereits vor dem USA-Aufenthalt fest im Bild vom US-amerikanischen Lebensstil der späten 1950er Jahre verankert gewesen. So benannte eine weitere Austauschlehrerin im Austauschjahr 1957/58 „Personal sacrifices. Spirit of enterprise. Possibilities of development for everybody."[791] als Merkmale des Lebens in den USA. Sie erwähnte zudem die „Business-mindedness", die sie als Folge dessen sehe, dass „radio and T.V. programs almost entirely adapted to the wishes of the 'fun-seeking'."[792] In dieser Aussage nimmt sie Bezug auf die Werbeindustrie, die zu dieser Zeit bereits sowohl im US-amerikanischen Radio als auch im Fernsehprogramm allgegenwärtig war, wohingegen der erste Werbespot im deutschen Fernsehen erst am 3. November 1956 ausgestrahlt wurde und Fernsehwerbung erst in den 1960er Jahren zunahm.[793] Es wurde deutlich, dass der in zahlreichen Reports benannte Materialismus wie auch der hohe Lebensstandard Aspekte waren, die die Fulbright-Stipendiat:innen dem American Way of Life zuschrieben. Dies zeige sich einer Austauschlehrerin zufolge „[...] nicht nur an den unendlichen Reihen von Autos, die die Stras-

788 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States, o. Datum, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/2).
789 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 26. April 1959, S. 7 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/3).
790 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 30. April 1962, S. 5 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/3).
791 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Juli 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/12).
792 Ebd.
793 Vgl. Schmidt & Spieß 1997, S. 130, 202. Das Fernsehen kann erst ab 1960 als Massenmedium angesehen werden, da erst in diesem Jahr ein Viertel der Haushalte ein Fernsehgerät besaßen. Bis dahin war der Rundfunk das Zentrum der Massenkultur.

sen befahren, sondern vor allem im Haus der amerikanischen Familie."[794] Hier erledige die US-amerikanische Hausfrau mit „[...] wenigen Griffen [...] ihre tägliche Arbeit [...]" durch die „[...] immer weiter gesteigerte Vervollkommnung der Haushaltsgeräte."[795] Das Zitat repräsentiert die positive Wahrnehmung der US-amerikanischen technologischen Errungenschaften eines goldenen Zeitalters. Die Geschichtsschreibung Deutschlands der Nachkriegszeit interpretierte die weite Verbreitung von Konsumgütern, für die insbesondere die US-amerikanische Küche exemplarisch steht, als Triumph des US-amerikanischen Massenkonsums, der kommerziellen Kultur, der Hypermodernität und des technologischen Fortschritts.[796] In den Reports der Stipendiat:innen spiegelt sich dieses rasch wachsende Konsumverhalten der US-amerikanischen Gesellschaft sowie der Konsum der neuen, zeitsparenden Haushaltsgeräte wider. Insbesondere in den späten 1950er Jahren war dieses Konsumverhalten noch nicht in Westdeutschland etabliert, weshalb gerade in den ersten Jahren des deutsch-amerikanischen Lehrer:innenaustauschs die Fremdheitserfahrung in der Alltagskultur der USA für Fulbright-Stipendiat:innen wohl am größten war. Das zeigt sich in einem Report aus dem Jahr 1959, der die große Vielfalt der Ernährung sowie die modernen Geräte in den Häusern hervorhebt:

> „I enjoyed the large variety of your diet with the delicious fruit at every time of the year. Who can forget all the refreshing juices and the various kinds of ice cream? How quickly you take for granted living in a home with all the modern appliances!"[797]

Der hohe Standard der Häuser und deren Ausstattung gehörte für die Austauschlehrkräfte also zum American Way of Life. Ein Stipendiat, der das Austauschjahr 1956/57 in Indiana verbrachte, antwortet auf die Frage, von welchen Aspekten des US-amerikanischen Lebens er eine klarere Vorstellung gewonnen habe: „The very homes (the fact that so many families not only live in, but own a house for themselves; installation and equipment)."[798] Etwas allgemeiner beschrieb dies ein weiterer Austauschlehrer im Jahr 1961: „People in the USA are very similar to the people in Germany, especially by the way of living, but the standard living is much higher in the USA."[799] Eine detailreiche Beschreibung eines typischen US-amerikanischen Hauses lieferte wiederum ein Austauschlehrer, der während des Austauschjahres 1958/59 in Williamsville im Bundesstaat New York lebte:

> „Im folgenden will ich versuchen, das moderne am. [= amerikanische; S. W.] Haus einer Familie aus dem Mittelstand [...] zu schildern. Man findet es vor allem in den reicheren Staaten. [...] Man sieht es nicht in den Städten, sondern nur am Stadtrand, freistehend abseits von weiten, neuen Straßen. Die Ausstattung des Hauses mit el. [=elektrischen, S. W.] Geräten ist für den Europäer verblüffend. [...] Freilich würden wir manches der vielen Geräte eher als Spielzeug ansehen, wie z. B. einen Miniaturstaubsauger für die Tischdecke. [...] Die Küche ist der besondere Stolz der Hausfrau. Von der modernen Ausstattung hat aber auch der Mann Vorteile, weil er sich darin nicht selten zur Mitarbeit einfindet. Dem Deutschen ist der Flur in einem Haus etwas Gewohntes. Hier fällt er sozusagen mit der Tür ins Haus, meistens mit der Tür an der Rückseite des Hauses, die zur Küche führt."[800]

---

794 Brief an die Fulbright-Kommission vom 25. Januar 1957, S. 2 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/12).

795 Ebd.

796 Vgl. Oldenziel 2009, S. 316.

797 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 26. April 1959, S. 7 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/3).

798 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 15. Mai 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/4).

799 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 8. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/15).

800 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 15. Januar 1959, S. 2f. (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/3b).

Dieses für den deutschen Lehrer typische US-amerikanische Haus ist der Prototyp eines Hauses der US-amerikanischen Mittelschichtfamilie in der Vorstadt. Die Siedlungen, in denen diese Häuser standen, wurden in rasch wachsenden Vorstädten und Außenbezirken, insbesondere in Gebieten mit hoher Bevölkerungsdichte, gebaut. Der moderne Stil der Jahrhundertmitte wurde nicht nur in der Architektur, sondern auch bei Möbeln und Dekor umgesetzt. Neue Einbauküchen, die sich an futuristischen Designs und neuen Technologien orientierten, wurden entwickelt. Im Zitat werden die Geräte, die zahlreich im typischen Einfamilienhaus in den USA vorhanden waren, scherzhaft mit einem Spielzeug verglichen, da es in diesen frühen Jahren des Lehrer:innenaustauschs weniger oder kaum elektrische Kleingeräte in deutschen Haushalten gab. Neben einer Faszination oder nüchternen Beschreibung der vorgefundenen materiellen Verhältnisse ist in den Quellen ebenso eine Überraschung über den vorherrschenden Materialismus zu finden. So antwortete ein Austauschlehrer auf die Frage, was sich am Bild von der US-amerikanischen Lebensweise durch den Austausch zum Negativen geändert hat: „I found that the general attitude of the American people is more materialistic than I had expected."[801] Und ein weiterer Stipendiat schrieb: „I had thought there were no social classes. There are, based on money."[802] In diesen Quellenausschnitten wird eine „overestimation of material goods"[803] sowie die Feststellung, dass die allgemeine Einstellung der US-amerikanischen Bevölkerung materialistischer sei, als es zuvor erwartet wurde, deutlich. Sie zeigen zudem, dass das Bild einer klassenlosen US-amerikanischen Gesellschaft verworfen werden musste.

Die meisten Stipendiat:innen verbrachten ihr Fulbright-Jahr in einer Vor- oder Kleinstadt. Ein Austauschlehrer beschrieb eine typische Stadt in den USA wie folgt:

> „Ich möchte Euch meinen bisherigen Eindruck von der Normalstadt Amerikas geben […]: Das Stadtzentrum ist haesslich, auch die ‚geplanten' Staedte haben meist keine einheitliche, schon gar nicht eine ansprechende, stilvolle Architektur. Im Zentrum sind auch einige Hochhaeuser, keine Wolkenkratzer. Die Bahnhoefe sehen trostlos aus, […] Auto und Autobus haben den Konkurrenzkampf gewonnen. […] Um diesen […] Kern liegen dann, unendlich weit ausgebreitet, die Wohnviertel. Hier ist man nun im ‚wirklichen' Amerika: hier gibt es fast nur noch Einzelhaeuser, eines ist schmucker als das andere, […] gepflegter Rasen, Blumen, und Zierstraeucher umgeben die Haeuser, aber so gut wie nirgends findet man Zaeune zwischen den Grundstücken und ebenso selten einen Gemuesegarten."[804]

Mit den Beschreibungen des US-amerikanischen Lebensstandards gingen häufig auch Äußerungen einher, in denen die Austauschlehrer:innen das Familienleben und die Kindererziehung in den USA reflektierten. Exemplarisch für das typische US-amerikanische Familienleben und die Kindererziehung stehen zwei Ausschnitte aus den Reports. Ein Austauschlehrer schrieb 1957 darüber, wie viel Aufwand für die Kinderbetreuung betrieben werde: „so many swings, baby slides etc. in public parks and private gardens, e. g."[805] Ein weiterer Ausschnitt aus dem

801 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 29. Mai 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/15).

802 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/2).

803 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 30. April 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/14).

804 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 25. Februar 1965, S. 3 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/14c).

805 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 15. Mai 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/4).

Austauschjahr 1961/62 legt darüber hinaus relevante Perspektiven auf das deutsche Bild der Kindererziehung dieser Zeit offen:

> „One example is the upbringing of children. The prevalent German idea is that American children are allowed to do anything they like. To the extent of dominating the household. This, I have found is not generally true, although the average American child is given more freedom. At the same time, however, a greater sense of social responsibility is developed in him. This is an important factor which Germans are prone to overlook."[806]

Die vorherrschende deutsche Vorstellung, dass US-amerikanische Kinder alles machen dürften, was sie wollen, stimme dem Stipendiaten nach im Allgemeinen nicht. Trotzdem habe das US-amerikanische Kind im Durchschnitt mehr Freiheiten. Positiv beschrieb er dabei, dass das Kind in den USA ein größeres soziales Verantwortungsgefühl entwickeln könne, welches ein wichtiger Faktor sei, den die Deutschen übersehen würden. Zudem wurde im Vergleich zum Familienleben in Westdeutschland festgestellt, dass das (Familien-)Leben mehr in der Öffentlichkeit als in der Familie selbst stattfinde:

> „Why the family life in U.S.A. often differs from the family life in Germany (partly effected by the longer school-day and the extra-curricular activities of the children). Life seems more public-centered than family-centered."[807]

Hier werden zwei Spezifika des Schulwesens in den USA, die extracurriculare Bildung sowie die Ganztagsschule, angedeutet.[808] Kulturell befremdlich scheint einigen Austauschlehrer:innen die hohe Kinderfreundlichkeit sowie das hohe Maß an Aufmerksamkeit, welches US-amerikanischen Kindern zukam, gewesen zu sein. So wurde die Kinderfreundlichkeit von einem Austauschlehrer, der während des Austauschjahres von seiner Familie begleitet wurde, als besonders positiv wahrgenommen: „The positive attitude towards children (you can always bring your children when invited) was one of the most pleasant features of living in the American community."[809] Ein anderer Stipendiat hinterfragte in seinem Report jedoch diese Elemente der US-Kultur, vor allem in Bezug auf das Wohl des Kindes:

> „And there is something else that astonishes the foreign visitor: Nowhere is the child given so much consideration as in your country. One is inclined to ask why. Does it do a child good if he or she stands in the limelight so often? This question is worth a discussion."[810]

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, in welchen sozialen Netzwerken sich die Fulbright-Stipendiat:innen bewegten. Sie sind vorwiegend in der *weißen* Mittelschicht der US-amerikanischen Vorstädte zu verorten. Daraus ergeben sich vor allem in der Alltagskultur spezifische Erfahrungen. Die Austauschlehrer:innen bezogen sich bei der Thematisierung von Aspekten des American Way of Life auf die vorgefundenen Lebensumstände, die von Materialismus und Wohlstand gezeichnet waren. Diese manifestierten sich u.a. in den Ausstattungen der Wohnhäuser. Der als hoch wahrgenommene und teilweise die Vorstellungen übertreffende Wohlstand

806 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1962, S. 5 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/4).

807 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/8).

808 Vgl. Kap. 7.2.

809 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States, 12. Mai 1964, S. 6 (FAB, FY 1963/64, Nr. 401-1963/14).

810 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 26. April 1959, S. 7 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/3).

der US-Amerikaner:innen wird dabei häufig mit dem American Dream verbunden, wenn auch in Verbindung mit der Erkenntnis, dass dieses Konzept für viele bedeutet, mindestens einer Anstellung nachzugehen und härter oder mehr zu arbeiten, als es die deutschen Lehrer:innen aus Westeuropa kannten. Bei der Einreise nach New York City mit dem Schiff – und bevor die Stipendiat:innen in Kontakt mit der Alltagskultur gekommen waren – können besonders gut Rückschlüsse auf das westdeutsche Bild der USA und des American Dreams gezogen werden. Die Größe der Gebäude und die Architektur der Skyline bestätigten für eine größere Anzahl der Stipendiat:innen die Vorstellung der reichen US-amerikanischen Gesellschaft und Wirtschaft. Die Alltagswelt, in der die Stipendiat:innen ihr Austauschjahr verbrachten, war nicht selten die Bestätigung der Vorstellung von der US-amerikanischen bürgerlichen Welt. So waren die Allgegenwärtigkeit der Werbeindustrie, die zahlreichen Haushaltsgeräte sowie der Aufbau und die Architektur der Wohnviertel in den Vorstädten meist so, wie sie im Bild der USA bereits in den Vorstellungen der Austauschlehrer:innen vorhanden waren. Die Beschreibungen von Vorstädten, Häusern, Haushaltsgeräten und dem Familienleben fallen dabei in den Quellen fast ausschließlich positiv aus, mit wenigen Ausnahmen bei Reflexionen über die Kindererziehung. Insgesamt zeigt sich in den Berichten und Briefen eine Bewunderung für die ‚neue Welt' samt ihrer Errungenschaften in Architektur, Technik und Infrastruktur. Gleichzeitig lässt sich eine Ernüchterung darüber erkennen, dass die US-amerikanische Bevölkerung den American Dream nicht – wie vor dem Aufenthalt imaginiert – frei von Opfern in Form von Verzicht und Arbeit lebt.

7.1.2 „Easy and Casual" – Gastfreundschaft und Informalisierung der Alltagskultur

> „I enjoyed talking before clubs, and I enjoyed meeting people, and I enjoyed the optimism and relaxed informality of such occasions. What else I appreciate: The proverbial friendliness of people, their helpfulness, their patience and tolerance towards me as a foreigner, the many cosmopolitan-minded Americans I could meet here, people's confidence in my person and my work."[811]

Eine weitere von den Austauschlehrer:innen häufig hervorgehobene Eigenschaft des (Zusammen-)Lebens in den USA sind die Gastfreundschaft und der informelle zwischenmenschliche Umgang. Beides findet sich in unterschiedlichen Facetten und Kontexten in zahlreichen Reports der Austauschlehrer:innen wieder. Neben Beschreibungen wie einer „certain informality in human relationship"[812] oder „an easy way how to live socially together"[813] betonen sie „informal conversation and behavior"[814] oder kontrastieren „The haste and hectic of living. This is worse in my home country."[815] In diesem Zitat eines Austauschlehrers von 1964 wird deutlich, dass das westdeutsche Bild von der US-amerikanischen Bevölkerung zu dieser Zeit als hektisch gezeichnet wurde. Dass die Stipendiat:innen stattdessen jedoch eine „relaxed attitude in dai-

811 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/16).
812 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 5. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/8).
813 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 6. Mai 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/11).
814 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 2. Mai 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/10).
815 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 23. April 1964, S. 5 (FAB, FY 1963/64, Nr. 401-1963/10).

ly life"[816] vorfanden, wurde in vielen Quellen eher als Überraschung beschrieben. So war eine Austauschlehrerin, die ihr Fulbright-Jahr in Minnesota verbrachte, darüber verwundert, dass sich ihre US-amerikanischen Mitmenschen stets Zeit füreinander nehmen und sich gegenseitig helfen: „This always having time for each other and helping each other, though it is always said, Americans never have time."[817] Hier zeigt sich noch ein weiterer Aspekt, den die deutschen Stipendiat:innen, meist in ihrer Antwort auf die Frage, inwieweit sich ihre Meinung zu einigen Eigenschaften des Lebens in den USA durch ihren Aufenthalt positiv verändert hat, betonten. Er lässt schlussfolgern, dass das Bild von den US-Amerikaner:innen in Westdeutschland während der Nachkriegsdekaden davon geprägt war, dass die Gesellschaft viel arbeite und wenig Zeit für ein soziales Miteinander habe. Bezeichnend für die Verwunderung darüber ist auch das folgende Zitat einer Austauschlehrerin, die ihr Austauschjahr in Idaho verbrachte:

> „I was pleasantly surprised at the hospitality of most American people I met. I was taken hunting and fishing in the Rockies, visited several ranches, went to barbecues, picknicks, and clubmeetings, and even met the governor of the State of Idaho."[818]

In dem Zitat wird die Gastfreundschaft mit Einladungen in Verbindung gebracht, die exemplarisch für die Neugierde und Freude stehen, mit der die Gastgeber:innen und Gemeinden, die Angehörigen der (Gast-)Institutionen vor Ort und teilweise auch die Politiker:innen den Gästen aus Westdeutschland begegneten, wie es auch ein Stipendiat, der das Schuljahr 1961/62 in Indiana verbrachte, beschrieb:

> „It took me some time to get accustomed to this sort of generous hospitality without feeling 'embarrassed', as I could not do much in return. But that was not expected anyway. I could scarcely follow all the invitations I received and many a personal relationship developed that, I hope, will continue over the years."[819]

Die Ausführungen zeigen, dass die großzügige Gastfreundschaft dem Lehrer unangenehm war, dass er im Gegenzug nichts anzubieten hätte und erst verstehen musste, dass dies nicht erwartet wurde. Ähnlich schildert eine weitere Austauschlehrerin am Ende ihres Austauschjahres in Minnesota die Gastfreundschaft ihrer Vermieter:innen, die sie wie ein Familienmitglied behandelten:

> „The couple who rented an apartment to me treated me as a member of the family and included me in all different kinds of family events. I was invited to join families on special occasions, to attend different church services and church dinners, and there were parties given in my honor. Everyone made every effort to see that I felt welcome."[820]

Es zeigt sich, dass ein immer wieder hervorgehobenes Phänomen die als typisch US-amerikanisch empfundene Gastfreundschaft ist, aufgrund der die US-Amerikaner:innen dem Fremden (und in diesem Fall den „vorbelasteten Deutschen") mit größtmöglicher Offenheit begegnen. Dies äußerte sich nicht zuletzt auch in der Vielzahl an Einladungen, die die Austauschlehrer:innen vor Ort erreichten: „Up till now my wife and I were invited to about 37 dinner and cocktail

816 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/16).

817 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 16. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/22).

818 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States, 8. Mai 1969, S. 6 (FAB, FY 1968/69, Nr. 519-1968/21).

819 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States, 12. Mai 1962, S. 6 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/6).

820 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States, 10. Mai 1971, S. 6 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/2).

parties and I'm sure there will be many more to come."[821] Diese Gastfreundschaft wird in einem Report sogar als „feature" eines „American national character"[822] bezeichnet:

> „I was impressed by certain features of the 'American national character': Americans seem to be more social than Germans. Meeting people is easier because it is on a more informal basis than in Germany. On the whole Americans seem to behave more natural and relaxed when communicating with people than Germans. They have a better sense of humor. They are more open and direct than most Germans."[823]

Dieses Zitat birgt unterschiedliche Facetten über vermeintliche Eigenschaften ‚der' US-Amerikaner:innen im Gegensatz zu ‚den Deutschen' und zeigt Stereotype, die teilweise bis heute bestehen. Ähnlich definiert auch der folgende Ausschnitt aus einem Report die Handlungsmuster des sozialen Miteinanders als charakteristische Eigenschaften der US-amerikanischen Gesellschaft. Der Austauschlehrer schrieb in dem Report, was er auf die Frage antworten würde, welches einige der charakteristischsten Eigenschaften der US-Amerikaner:innen sind. Für ihn sei es die Bereitschaft, Freundschaften zu schließen und die große Anteilnahme um die Gefühle ihrer Freund:innen. Letzteres gehe dem Stipendiaten nach so weit, dass es den US-Amerikaner:innen nichts ausmache, persönliche Opfer zu bringen, um zu verstecken, dass sie mit dem Verhalten anderer nicht einverstanden sind:

> „If I were asked which some of the most characteristic traits of Americans are, I would say it is their readiness to make friends and their deep concern for their friends feelings. The latter often goes so far that they do not mind making personal sacrifices if only the other does not find out that they disagree with his behavior."[824]

Dass die Einstellungen zu den Mitmenschen als ‚anders' als in Westdeutschland oder Europa wahrgenommen werden, bemerkt auch eine Stipendiatin, wenn sie die Freundlichkeit und Toleranz sowie die Wertschätzung der Leistungen anderer Menschen beeindruckt schildert:

> „The different attitude Americans have towards other people, the friendliness toward everybody, the tolerance, and the appreciation of other people's accomplishments, if ever so small, impressed me very much."[825]

Hier zeigt sich im Begriff der Toleranz eines der demokratischen Ideale, die die Austauschlehrkräfte erfuhren und die der westdeutschen Bevölkerung im Zuge der Reeducation erlernt bzw. erweitert werden sollten. Neben diesem finden sich auch weitere Ausschnitte in den Reports, in denen ein Vergleich der Einstellungen gegenüber den Mitmenschen und der Freundlichkeit und Informalität stattfindet. So schrieb ein Austauschlehrer „All these people that we met (including our friendly neighbors) were much more spontaneously helpful than Europeans usually would be like."[826] Der Vergleich wird wie folgt auch im Rahmen des professionellen kollegialen Miteinanders an der Schule beschrieben und reflektiert:

---

821 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 8. Mai 1971, S. 6 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/25).

822 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States, 6. Mai 1973, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/15).

823 Ebd.

824 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1957, S. 7 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/9).

825 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 2. Mai 1971, S. 6 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/26).

826 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 20. Mai 1937, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/13).

> „As a German teacher I would never have believed before that professional relations can be so friendly and cordial. I could even imagine that some Germans are inclined to distrust such an exuberant friendliness. I felt, however, really happy in this atmosphere."[827]

Diese Äußerung aus dem Jahr 1957 lässt Rückschlüsse darüber zu, dass der Umgang unter den Lehrkräften an deutschen Schulen zu dieser Zeit nicht freundlich oder gar herzlich war. Stattdessen vermutet der Stipendiat, dass einige Deutsche sogar geneigt wären, einer solchen überschwänglichen Freundlichkeit zu misstrauen. Auch der folgende Quellenausschnitt vergleicht das erlebte professionelle Miteinander in den USA mit dem in Westdeutschland. Durch einen Vergleich mit der vermeintlich zurückhaltenden Freundlichkeit in Westdeutschland verdeutlicht die Austauschlehrerin in ihrem Bericht, wie positiv ihre Erfahrungen damit waren, dass ihr alle Kolleg:innen freundlich begegneten und überträgt das der Gastschule schließlich auf die gesamte Gesellschaft der Südstaaten:

> „I was very agreeably surprised and have enjoyed my stay here very much indeed. I have never met in my life and probably never will meet such friendly people as I lived with here at the school from the President to the Janitor and in fact in the whole community. In Germany you have to prove yourself before people go out or their way to be friendly, here I was overwhelmed with kindness from the very beginning which did not change during my whole stay. Everybody told me how glad he was to have me [...]. I had the impression that I was considered to be the guest of the whole American people of this area. Southern hospitality is not only an empty phrase."[828]

Neben der Gastfreundschaft und dem informellen Umgang wird der American Way of Life zudem als von Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Gastfreundschaft geprägt dargestellt, wie ein Austauschlehrer im Austauschjahr 1957/58 feststellt: „I got a clearer understanding and appreciation of the American Way of Life. Americans are very helpful, friendly and reliable."[829] Dass insbesondere die Freundlichkeit zwar Teil des deutschen Bildes der US-amerikanischen Lebensweise ist, dieses jedoch meist noch übertroffen wurde, spiegelt sich ebenso in den Aussagen der Stipendiat:innen wieder:

> „Although I expected the open-mindedness and friendliness of the American people, I have again and again been surprised by the extent of friendliness and helpfulness extended to me."[830]

In diesem Quellenausschnitt wird die vor dem Aufenthalt erwartete Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft sogar übertroffen. Und noch ein weiterer Austauschlehrer hebt die Hilfsbereitschaft besonders hervor:

> „I was overwhelmed by the inexhaustible reservoir of wide-spread good will and sincere dedication to help other people achieve similar high standards in their particular surroundings."[831]

Eine Austauschlehrerin, die ihr Austauschjahr in Nevada verbrachte, äußerte sich in ihrem frei verfassten Bericht aus dem Jahr 1957 über den lässigen Kleidungsstil der Frauen im Westen der

827 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 15. Mai 1957, S. 7 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/7).

828 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/9).

829 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 15. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/7).

830 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/20).

831 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/12).

USA: „Jeans und Sporthemd" seien „im Westen ein weit verbreiteter Anzug, in dem man auch Millionärsfrauen auf der Straße"[832] sehe. So gilt auch die Kleidung – vor allem in den ersten Austauschjahren – als deutlich informeller als in Westdeutschland, wo die Jeans zu dieser Zeit noch als „Texashosen"[833] bezeichnet wurden und durch Filmstars wie James Dean oder Marlon Brando zunächst als Symbol des jugendlichen Protests und der Rockmusik bekannt wurden.[834]

Durch die vorgestellten Quellenausschnitte lässt sich nachzeichnen, mit welchen Vorstellungen die deutschen Stipendiat:innen in die USA reisten und wo diese bestätigt oder widerlegt wurden. Darüber hinaus legen die Reflexionen aus den Quellen in diesem Teilkapitel Kulturtransferprozesse offen. In vielen Reports äußerten die Stipendiat:innen, dass sie die US-amerikanische Bevölkerung vor ihrem Fulbright-Aufenthalt als hektisch einschätzten. Zudem hatten sie teilweise erwartet, dass US-Amerikaner:innen durch ihren Lebensstil kaum Zeit für ein soziales Miteinander hätten. Beide Konzepte bewiesen sich als Fehlvorstellungen und die Austauschlehrkräfte berichteten überrascht von einer entspannten Einstellung der US-Amerikaner:innen im täglichen Leben. Auch die Gastfreundschaft, die sich während des Austauschjahres meist in Einladungen und Hilfsbereitschaft gegenüber den Gästen zeigten, wurde in fast alles Reports hervorgehoben.
In mehreren Quellen lassen sich Äußerungen über die Gastfreundschaft sogar als Eigenschaft eines US-amerikanischen ‚Nationalcharakters' finden. Diese werden schließlich von den Stipendiat:innen den vermeintlich ‚deutschen' Eigenschaften gegenübergestellt. Daraus resultierte die Erkenntnis, dass US-Amerikaner:innen sozialer, entspannter, kontaktfreudiger, humorvoller seien als Deutsche. Diese stereotypen Beschreibungen stehen sowohl in Reports des Austauschjahres 1956/57 als auch im Jahr 1972/73 und ändern sich im Gegensatz zu anderen Zuschreibungen nicht. Diese Kontinuität ist nicht nur erstaunlich, sie zeigt auch, wie manifest diese Stereotype sind, schließlich lassen sich auch heute noch, insbesondere in US-amerikanischen Medien Hinweise darauf finden, dass der Gegensatz zwischen ‚den humorvollen US-Amerikaner:innen' und ‚den humorlosen Deutschen' nach wie vor bestehe.
Letztendlich ist festzuhalten, dass die Freundlichkeit und Gastfreundschaft zwar Teil des deutschen Bildes der US-amerikanischen Lebensweise waren, diese jedoch meist noch übertroffen wurden, und dass die Informalität im zwischenmenschlichen Umgang ein überraschendes Moment der Fremdheitserfahrung zwischen den USA und Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg darstellt, das – nicht zuletzt auch im schulischen Kontext im Miteinander der Kolleg:innen – überaus positiv bewertet wurde. Die Toleranz, mit der US-Amerikaner:innen dem ‚Fremden' begegnen, wird von einigen Stipendiat:innen als demokratisches Ideal angesehen.

7.1.3 Das Zusammenleben in der Community und das „Religious Life"

> „Having lived in a typical American community, and having participated in American life, I can now appreciate it even more than before."[835]

Neben dem unmittelbaren Erleben der US-amerikanischen Gesellschaft samt ihres Schulsystems zielte das Fulbright-Programm auch auf die soziale Vernetzung der Stipendiat:innen vor Ort. Der größte Teil der Austauschlehrer:innen integrierte sich während des Aufenthalts in die

832 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 15. Oktober 1957, S. 9 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/5b).
833 Loschek 2011, S. 488.
834 Vgl. Kap. 5.2.
835 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/17).

Gemeinschaft der Stadt, in der sie lebten und unterrichteten, nicht zuletzt, weil sie durch die Aufgeschlossenheit, Neugierde und Gastfreundschaft von einem GroßTeil Ihrer Nachbar:innen und Kolleg:innen zu den unterschiedlichsten Zusammenkünften – öffentlich wie privat – eingeladen wurden. Das Zusammenleben innerhalb der Community wurde in den Reports uneingeschränkt positiv beurteilt. Es wurde bspw. festgehalten, dass es deutlich lebendiger sei als in Westdeutschland: „Life in communities is more active than in Germany."[836] Auch die „strong relation to the community"[837], die sich bspw. in „[...] active part in church life and social organizations, interest in school affairs, election of schoolboard members etc."[838] äußert und die „Responsibilities of citizens in a community"[839] sind besonders häufig in den Reports zu lesen und werden als „Democracy in action"[840], als gelebte Demokratie definiert. Dieses Verantwortungsbewusstsein als Teil gelebter Demokratie wird von einer Austauschlehrerin als „Awareness of interdependence. Readiness to help victims of sickness, disaster, and the needy"[841] beschrieben. Das Ziel des Austauschs, eine Demokratisierung durch die Austauschlehrkräfte als Multiplikator:innen zu fördern, gelang anscheinend vor allem durch ebendieses Leben in der Gemeinschaft. So schildert ein Austauschlehrer, dass er durch die Teilnahme an sozialen Aktivitäten in den American Way of Life integriert wurde:

> „Participating in many social activities, including the out-door sports of the North-West, private dinners and parties, attendance at numerous plays and concerts in Seattle and at my college, I feel that I did not play the role of a visitor but became integrated in the American society and way of life."[842]

Ein weiterer Stipendiat betont die gelebte Demokratie als wichtigen Aspekt des sozialen Zusammenlebens in den USA: „Democracy in action in the Social and community life of a city"[843]. Durch die Integration in das Community Life lernten die deutschen Lehrkräfte, wie Communities und Städte organisiert waren und die sog. Clubs kennen, in denen Austausch stattfand: „I now know the organization of towns and villages here. The importance of clubs, of meetings where things are talked over for the life of the community."[844] Die Clubs werden auch zusammen mit den Institutionen von einem weiteren Austauschlehrer erwähnt, indem er in seinem Report über die Einbindung seiner mit ihm gereisten Familie in die Community schrieb:

> „It was a big experience for my family. My wife learning English, my kids went to kindergarten and elementary school first grade. My wife participated in school life and frequented Women Club and Welcome Wagon. We had a good contact to fellow teachers and felt really at home."[845]

836 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Juni 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/13).

837 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 8. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/5).

838 Ebd.

839 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 30. April 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/16).

840 Ebd.

841 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/12).

842 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/14).

843 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/8).

844 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 14. Mai 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/1).

845 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 16. Mai 1973, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/17).

Hier klingt erneut das Engagement in einem Club an. Die Service und Luncheon Clubs sind Teil der US-amerikanischen Kultur und dienen den Mitgliedern dazu, sich regelmäßig zum inhaltlichen Austausch zu treffen oder funktionieren durch direkte gemeinnützige Arbeit oder das Sammeln von Geldern für andere Organisationen. Zugleich stehen Service und auch Luncheon Clubs in einer langen Tradition, aus der heraus sie sich einerseits durch ihre Service-‚Mission' definieren und andererseits die Mitglieder Vorteile wie gesellschaftliche Anlässe, Networking und Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung für sich nutzen können.[846] Ihre Bedeutung wird bspw. von einem Austauschlehrer geäußert, der auf die Frage, wovon er durch den Austausch eine bessere Vorstellung erhalten habe, das soziale Miteinander nennt: „Social Life: Functions of clubs, associations etc. within a community, and their importance."[847] Die Clubs sind nicht nur für das Community Life, sondern auch für Schulgemeinschaften wichtig, wie ein Stipendiat im Austauschjahr 1960/61 in seinem Report äußert: „Understanding of the importance of so-called service clubs for community-life and school-life."[848] In einem weiteren Ausschnitt aus einem Report wird deutlich, dass das Engagement in den Communities dem Staat hilft und ihm somit eine noch höhere Funktion zugeschrieben wird: „how people, in general, develop much initiative in service for the community in which they live as well as for their country."[849]

Die meisten Kontakte zwischen den Austauschlehrer:innen und den Clubs und Organisationen kamen durch Einladungen und Vorträge zustande. Ein Stipendiat, der das Austauschjahr 1957/58 in Wisconsin verbrachte, schrieb in seinem freien Bericht:

> „Durch die Reden vor den verschiedensten Gruppen, Klubs und Vereinigungen bekomme ich selber den besten Eindruck von der inneren – demokratischen – Struktur einer Gemeinde."[850]

Die Clubs und Organisationen, die die Stipendiat:innen während ihres Aufenthalts in den USA kennenlernten, unterschieden sich von den Clubs und Vereinen dieser Zeit in der BRD. Hier herrschten in den 1950er Jahren zunächst Tendenzen zum Vereinswesen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die eine Wiederbelebung des Lokalvereins – sowohl in Klein- als auch Großstädten – zur Folge hatten.[851] Während die Lokalvereine, die sich i. d. R. in Schützen-, Feuerwehr, Karnevals- und Heimatvereine aufteilten, in Kleinstädten auch bis in die 1970er Jahre noch gängig waren, wurden sie in Großstädten allmählich zur Randerscheinung und Sport-, Musik- Tierzucht- sowie Kleinartenvereine wurden die mitgliederstärksten Zusammenschlüsse.[852] Die Differenz zu den US-amerikanischen Clubs, die die Austauschlehrer:innen in den Reports nannten, liegt in den sog. „Vereinskulturen". So konzentrierten sich die genannten Vereine in der BRD in erster Linie auf die gesellige Unterhaltung und nicht, wie die US-amerikanischen Service und Luncheon Clubs, auf organisationspolitische Ziele der Gemeinnützigkeit.

846 Für eine Auflistung der Service und Luncheon Clubs, in denen sich die Austauschlehrer:innen engagierten vgl. Kap. 6.3.3.

847 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 5. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/8).

848 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 9. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/21).

849 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/9).

850 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 5. Januar 1958, S. 2 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/8b).

851 Vgl. Nathaus 2009, S. 252.

852 Vgl. ebd., S. 254.

Zudem waren die Organisationen in den USA offener gegenüber ‚Fremden' als die deutschen Vereine[853] und nahmen eine wichtige Rolle für die nachbarschaftliche Selbstorganisation ein. Aus diesen Gründen ist nachvollziehbar, dass die Stipendiat:innen die US-amerikanischen Vereinigungen thematisierten und ihnen eine wichtige Rolle innerhalb der Community zusprachen.

Das Zusammenleben in der Gemeinschaft äußerte sich insbesondere auch im religiösen Leben der USA und der gastgebenden (Kirchen-)Gemeinde. Die ausgeprägte öffentliche Präsenz von Religion in den USA und ihre Verwobenheit mit der Politik ist für westeuropäische Beobachter:innen bemerkenswert: „I am impressed by the fact that religion plays such an important role in the American's life."[854] Viele Stipendiat:innen erwähnten in den Reports die „Large church attendance and church activities"[855] und die „role the Church plays in American life"[856]. Die USA erlebten in den 1950er Jahren ein „Religious Revival"[857], welches sich dadurch ausdrückte, dass in den neu entstehenden Vorstädten zahlreiche Kirchen neu erbaut wurden und etwa die Hälfte der Bevölkerung angab, wöchentlich in die Kirche zu gehen.[858] Und obwohl die Kirchen einiger europäischer Länder wie Irland, Belgien oder die Niederlande gerade nach dem Zweiten Weltkrieg einen Zuwachs an Mitgliedern und Aktiven vernahmen, war die starke Präsenz der Kirche für die deutschen Besucher:innen unerwartet.[859] Obwohl die USA ein säkularisierter Staat[860] sind, schlagen sich Religion und Glaube, das christliche Selbstverständnis und die damit verbundenen moralischen Grundzüge stets auch im alltäglichen politischen Diskurs nieder und es scheint keine Differenzierung zwischen Politik und Glaube zu gelten.[861] So thematisier(t)en US-amerikanische Politiker:innen Religion häufig in den Reden während des Wahlkampfes, ihre Ansprachen ende(te)n meist mit ‚God bless America'. 1956 beschloss der US-Kongress zudem ‚In God We Trust' zum offiziellen nationalen Wahlspruch zu ernennen, nachdem es seit 1955 bereits auf alle Münzen und das Papiergeld der USA gedruckt wurde, um im Zuge des Kalten Krieges den ‚gottlosen Kommunismus' von der Einigkeit des US-amerikanischen Volkes zu überzeugen.[862] Auch auf der Ebene politischer Bewegungen war und ist Religion ein wichtiger Bezugsrahmen, die Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre bspw. ist kaum ohne den religiösen Hintergrund und seine Referenzen nachzuvollziehen.[863] Im Alltagsleben der USA waren Religion, Kirche und Glaube in den 1950er, 1960er und frühen 1970er Jahren omnipräsent, vor allem durch den sonntäglichen Gottesdienst. Im Austauschjahr 1957/58 schrieb ein Stipendiat in seinem Report: „religious life is much more active than I had thought it would be"[864] und drückte damit einerseits aus, dass er sich das religiöse Leben vor seiner Reise in die USA nicht

853 Vgl. ebd., S. 251-253.

854 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1964, S. 5 (FAB, FY 1963/64, Nr. 401-1963/5).

855 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/8).

856 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/14).

857 McLeod 2006, S. 132.

858 Vgl. ebd.

859 Vgl. ebd.

860 Der 1. Zusatzartikel der Verfassung der USA („First Amendment to the United States Constitution") ist Bestandteil der Bill of Rights, den Grundrechten der USA. Mit ihm wurde 1791 die Religionsfreiheit verabschiedet.

861 Vgl. Bungert & Weiß 2017, S. 7.

862 Vgl. Sharlet 2008, S. 199.

863 Vgl. Wuthnow 1996, S. 167.

864 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/15).

so lebendig vorgestellt hatte und andererseits eine positive Bewertung dessen, da es sich um die Antwort auf die Frage handelt, über welche Aspekte des Lebens in den USA die Meinung durch den Aufenthalt positiv verändert habe. Während des Untersuchungszeitraums ist die religiöse Zugehörigkeit bzw. Identifikation der US-Amerikaner:innen relativ konstant und bildet Mittelwerte von 67 % an Protestant:innen, 26 % an Katholik:innen, 3 % an Jüd:innen und nur 2 % gaben an, einer anderen Religion anzuhören, während sich lediglich 3 % als zu keiner Religion angehörig angaben, wobei dieser Anteil der Bevölkerung mit den Jahren stetig von 1 % zu 5 % zunimmt.[865] Die größten Gruppen der Protestant:innen in den USA waren (und sind) Baptist:innen, Lutheraner:innen, Presbyterianer:innen bzw. Calvinist:innen und Methodist:innen. Die Öffentlichkeit des religiösen Lebens und sein Einfluss auf die Community wird auch in weiteren Reports der Stipendiat:innen deutlich. So beantwortet eine Austauschlehrerin im Austauschjahr 1958/59 auf die Frage, ob sie ein besseres Verständnis für einige Aspekte des Lebens in den USA gewonnen habe: „The fact of the great number of different churches and their closed connection to social life."[866] Ein weiterer Austauschlehrer schätzt den Einfluss des kirchlichen Lebens: „Appreciation of the influence of church life and the existence of so many denominations in one society."[867] Darüber hinaus wurde die Kirchengemeinde als feste Gemeinschaft das Zentrum zahlreicher Unternehmungen. Begeistert schrieb eine Austauschlehrerin, die das Austauschjahr 1957/58 in Ohio verbrachte: „The intensity of religious life in America, the activity of the different churches and the variety of programs they set up for their members – all this stroke me very much."[868] Eine weitere Austauschlehrerin bezieht sich auf die sehr persönliche Beziehung zwischen dem Pfarrer und seiner Gemeinde, die sie in den USA wahrnahm: „The religious life concerning the very personal relation between the minister and his congregation."[869] Demzufolge spiegelte sich die Öffentlichkeit der Religion in den USA vor allem im sozialen Engagement der Gemeinde und den persönlichen Beziehungen innerhalb der Gemeinden wieder. Zweifelsohne gehört das religiöse Leben zum American Way of Life, da es sich im privaten sowie öffentlichen Zusammenleben äußert. So hält eine Austauschlehrerin passend dazu erstaunt fest: „I was astonished to find that the churches have a far stronger influence on social life than in Europe."[870] All diese Aspekte zeigen, dass das Gemeindeleben ein Teil des demokratischen Selbstverständnisses darstellt und gleichzeitig dazu beiträgt. So konnten die Austauschlehrer:innen – sofern sie, wie die meisten von ihnen, am Gemeindeleben einer der Kirchen vor Ort teilnahmen – erfahren, wie sich das demokratische Zusammenleben im religiösen Kontext in den USA gestaltet. Ein deutscher Lehrer benennt als einen Aspekt, von dem er durch seinen Aufenthalt eine bessere Vorstellung hat: „democracy working (or people working democracy) […] in the parishes of Christian denominations."[871] Um sich der Gemeinschaft vor Ort anzuschließen und sich während des USA-Aufenthalts zu integrieren, rät ein Austauschlehrer:

865 Das Analyse- und Beratungsunternehmen „Gallup" führt seit 1948 Meinungsumfragen hierzu durch, aufrufbar unter https://news.gallup.com/poll/1690/religion.aspx

866 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/7).

867 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 9. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/21).

868 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/1).

869 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/4).

870 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 22. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/11).

871 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/15).

> „In such a close-knit community [Church Hill, Tennessee; S.W.] one should try to adapt as soon as possible, not to stay an outsider. It definitely is advisable to become a member of an American church, or at least a guest-member."[872]

Gleichwohl gibt es in den Reports – wenn auch sehr wenige – kritische Bemerkungen zum religiösen Leben in den USA. Diese betreffen den sog. Bible Belt oder Religious Belt, welcher ein Gebiet in den Südstaaten der USA bezeichnet, in denen der evangelikale Protestantismus ein weitaus bedeutenderer Bestandteil der Alltagskultur ist, als im Rest der USA. Ein Austauschlehrer, der im Schuljahr 1970/71 an einem College in Kansas[873] unterrichtete, schrieb dazu:

> „Every exchange teacher who is sent to a church-related college in the „Religious Belt" should be told in advance what teaching and living in such a place involves. I had to sign a contract in which I had to acknowledge the instance of a personal God. I was expected to go to church regularly, not to smoke and drink alcohol in public (especially on campus). I personally did not feel this to be too much of a restriction of my personal freedom, but I know people who would be urged to start a minor revolution in such a situation – and thereby cause ill feelings."

In diesem Zitat wird deutlich, dass der gelebte Glaube vieler US-Amerikaner:innen häufig und besonders im Gebiet des Bible Belts mit Enthaltsamkeit, auch lange nach der Prohibition, einhergingen.

Die Austauschlehrer:innen beurteilten das Zusammenleben in der US-amerikanischen Gesellschaft uneingeschränkt positiv und kontrastieren es auch mit dem in Westdeutschland. In den Reflexionen der Stipendiat:innen tauchen dabei sowohl Organisationen wie bspw. Service oder Luncheon Clubs als auch die Kirchengemeinden in den Gastorten auf. In den Äußerungen über das Zusammenleben samt der Pflichten, die die US-amerikanischen Bürger:innen dabei einnehmen, spielen die Verantwortungen der US-Staatsbürger:innen eine übergeordnete Rolle und werden als „Democracy in action", als gelebte Demokratie definiert. Während jedoch das religiöse Leben häufig auch als deutlich lebendiger als vorher gedacht dargestellt wird, zeigen sich die Austauschlehrer:innen jedoch beeindruckt vom sozialen Engagement der Gemeindemitglieder und den persönlichen Beziehungen innerhalb der Gemeinden, die zudem als stärkendes Element der US-amerikanischen Demokratie angesehen werden. In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass sich die Stipendiat:innen mit der gelebten Demokratie vor Ort auseinandersetzten und so das Ziel des Austauschs, eine Demokratisierung durch die Austauschlehrkräfte als Multiplikator:innen zu fördern, stärkten.

7.1.4 „Democracy in action" – Gelebte Demokratie

> „The idea of democracy as something built up together from different communities through the feeling of responsibility of individuals has become much more clear to me."[874]

Es wurde bereits deutlich, dass das Community Life und auch die Kirche bzw. das religiöse (Zusammen-)Leben als Teile der gelebten Demokratie der US-amerikanischen Bevölkerung definiert wurden. An den folgenden Quellenausschnitten wird verdeutlicht, wie die

872 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 14. Mai 1973, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/4).

873 Kansas liegt im Mittleren Westen der USA und wird nicht zu den Südstaaten der USA gezählt. Kulturell ist es jedoch Teil des Bible Belts.

874 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 314-1961/13).

Austauschlehrer:innen die gelebte Demokratie in ihren Begegnungen erlebten, wahrnahmen und reflektierten. So können u. a. auch Rückschlüsse auf die Verbindung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms mit der Reorientation und deren Ziele gewonnen werden.

Wenn von der gelebten Demokratie oder ‚democracy in action' die Rede ist, meint dies im Kontext der vorliegenden Arbeit vornehmlich die – i. d. R. als positiv erlebte – Demokratieerfahrung der Austauschlehrer:innen im Schulalltag, den Begegnungen mit sozialen Gruppen wie der Nachbarschaft, der (Kirchen-)Gemeinde oder den Freund:innen vor Ort sowie dem Familienleben. Auch die Strukturen und Funktionen des US-amerikanischen Regierungsapparates, die die Stipendiat:innen teilweise bspw. durch Wahlkämpfe erlebten, gehört dazu. In Anlehnung an Paul Nolte kann vor diesem Hintergrund von einem Konzept der Demokratie ausgegangen werden, das Mitte des 20. Jahrhunderts und insbesondere durch die unmittelbare Nachkriegszeit formuliert und schließlich verfestigt wurde: dem „klassische[n] Muster einer westlichen Demokratie".[875] Dieses Muster wurde während des Kalten Krieges als Gegenbegriff zur Diktatur des deutschen Nationalsozialismus und des sowjetischen Stalinismus zur Orientierungsmarke erhoben.[876]

Das spezifische Moment des US-amerikanischen Demokratieverständnisses ist bis heute der „Lebensstil, der auf der kooperativen Lösung gesellschaftlicher Probleme"[877] beruht. Eine Rede des US-Außenministers George C. Marshall auf der Siegermächtekonferenz der Außenminister in Moskau am 4. März 1947 demonstriert das zeitgenössische Demokratieverständnis der USA deutlich.[878] So sei das US-amerikanische Selbstverständnis einer demokratischen Gesellschaft durch das Recht auf Selbstbestimmung des Individuums, auf Meinungsfreiheit und auf den Schutz der Staatsbürger:innen bei der Verfolgung ihrer privaten, politischen und ökonomischen Angelegenheiten definiert.[879] Das dem US-amerikanischen Demokratieverständnis inhärente Werteideal, demnach die Individualrechte, die jede:r als Einzelperson durch die Verfassung garantiert sind, im Mittelpunkt stehen, stand insbesondere in den 1950er Jahren konträr zu den technischen Eigenschaften einer Demokratie, wie Wahlen, Parteisysteme und Koalitionsbildung, auf die man sich in der BRD konzentrierte. Auch danach und bis heute war und ist Demokratie in Westdeutschland und Europa explizit mit Parlamentarismus verbunden, während sie in den USA enger mit der Justiz verknüpft ist.[880] So äußert sich die Demokratie in den USA auch in der Notwendigkeit von partizipatorischen Strukturen, bspw. in Bürger:innenversammlungen auf Gemeinde- oder Stadtebene.

Diese demokratische Zusammenarbeit auf regionaler Ebene, „democracy working (or people working democracy) in local self-government"[881] wird in unterschiedlichen Reports erwähnt, häufig auch in Verbindung mit den Clubs und Ausschüssen vor Ort: „‚Democracy at work' the abundance of clubs, committees etc."[882], die als „new experience […] to see how actively some

875 Nolte 2013, S. 280.

876 Vgl. ebd.

877 Vgl. Rupieper 1993, S. 62.

878 Vgl. auch Rupieper 1993, S. 61f.

879 Vgl. „U.S. Conception of Democracy: Statement by Secretary Marshall, Moscow Session of Council of Foreign Ministers", 14. März 1947. Abgedruckt in Department of State 1950, S. 154f.

880 Vgl. Haller 2007, S. 59.

881 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/15).

882 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/20).

groups of people take part in political life"[883] beschrieben wird. Durch die Begegnungen an den Orten, in denen die Austauschlehrer:innen fast ein Jahr lebten, gewinnen sie zahlreiche Einblicke in das demokratische Zusammenleben sowie die zugrundeliegenden Ideale und Traditionen. So hält ein Stipendiat fest: „American democratic ideals and traditions are no longer something, I have seen described in books, but something I have seen lived in their country."[884] Wie sich die gelebte Demokratie im Zusammenleben auf regionaler Ebene ausgestaltet, beschrieb ein Austauschlehrer wie folgt:

> „Eine besondere Rolle spielen die vielen Clubs sowohl innerhalb der Schule als auch in der Gemeinde. Wenn diese auch im einzelnen verschiedene Ziele haben, eines haben sie alle gemeinsam: sie wecken in jedem einzelnen ohne Unterschied des Standes und der Herkunft durch die verschiedenen social activities – direkt wie indirekt – das Bewusstsein, dass er ein American citizen ist."[885]

Bemerkenswert ist dabei die Einschätzung des Stipendiaten, dass die ‚social activities' in den Clubs dazu beitragen, dass sich jede:r US-amerikanische Bürger:in als ‚American citizen' identifiziert. Diese Art von Gemeinsinn erwähnen mehrere Austauschlehrer:innen in ihren Reports. So z. B. definiert eine Austauschlehrerin Demokratie als „something built up together from different communities through the feeling of responsibility of individuals"[886] und eine weitere Stipendiatin betont den Geist der Demokratie, die die Vielfalt der Menschen und Dinge vereint:

> „It was fascinating to experience what I knew about theoretically: […] the variety of people and things existing all united by a democratic government, supported by the spirit of democracy."[887]

In diesem Zitat wiederum wird zusätzlich die Rolle der demokratischen Regierung, die die Vielfalt vereint und vom Geist der Demokratie getragen wird, benannt. Dieses Zugehörigkeitsgefühl und der Gemeinsinn ist das, wonach die deutsche Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg strebte und hier scheinen es die Austauschlehrkräfte vorgelebt zu bekommen und fasziniert zu beobachten. Das zeigt sich auch in einem weiteren Report eines Austauschlehrers aus dem Austauschjahr 1956/57:

> „I knew about the democratic ideals and institutions of the United States in theory. I gained a much clearer understanding of how democracy in this country really works. How everything is brought before the public before any decision is made, how a judge, for instance, has to sell himself to the people before he can expect to be elected, and how people, in general, develop much initiative in service for the community in which they live as well as for their country."[888]

Die meisten Reports, in denen die Demokratie oder demokratische Aspekte des Zusammenlebens und die Erfahrungen damit Erwähnung finden, sind aus den Austauschjahren zwischen 1956 und 1961. In einer Aufzählung eines Stipendiaten darüber, von welchen Aspekte des

---

883 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/18).

884 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 14. Mai 1965, S. 6 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/12).

885 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 14. Mai 1961, S. 1 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/8b).

886 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/13).

887 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 8. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/14).

888 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/9).

Lebens in den USA er nun ein besseres Verständnis hätte, finden sich die drei Bereiche, die dabei am häufigsten genannt werden: „Political life: election campaign for the Presidency. Democracy within a community. Elections for the different public offices."[889] Besonders Eindrücke aus dem Wahlkampf 1960 zwischen John F. Kennedy und Hubert H. Humphrey werden dabei häufig beschrieben und reflektiert. Danach wird das demokratische Zusammenleben kaum noch thematisiert, was die Vermutung zulässt, dass es einerseits weniger ‚fremd' bzw. faszinierend auf die Stipendiat:innen wirkt und andererseits weniger Bedarf an der teilweisen Übernahme dieser Modelle besteht. Etwas später, in den Austauschjahren 1963/64 und 1964/65 wird der Wahlkampf um die Präsidentschaft, diesmal zwischen Lyndon B. Johnson und Barry Goldwater, in den Quellen erwähnt. So betonten die deutschen Austauschlehrkräfte in Bezug auf die Wahlkämpfe vor allem die Möglichkeit, durch den Wahlkampf die US-amerikanische Demokratie beobachten zu können. Einerseits biete dieser Einblicke in die politischen Institutionen und die Einstellungen der US-Amerikaner:innen zu politischen wie sozialen Fragestellungen:

> „The electoral campaign of 1964 made it easy to become familiar with political institutions and to observe the various attitudes of Americans towards political and social questions."[890]

Andererseits seien die Debatten der Kandidaten im Fernsehen, der Niederschlag des Wahlkampfes in Zeitungskommentaren sowie das ‚private campaigning' ein exzellentes Beispiel zur Beobachtung der US-Demokratie: „The election campaign was an excellent example to observe American democracy (e. g. TV debates, newspaper comments, private campaigning)"[891]. Darüber hinaus scheint der Präsidentschaftswahlkampf eine gute Gelegenheit zu bieten, die breite Resonanz der US-Bürger:innen auf bestimmte Fragen genauer zu erfassen:

> „Last year's presidential campaign provided me with an excellent opportunity to obtain a much more precise knowledge about the wide response to the specific issues raised."[892]

Zur Nachahmung einiger Methoden des Zusammenlebens betont ein Austauschlehrer im Austauschjahr 1956/57: „We could with advantage copy some of the methods to get our people together."[893] Und ein weiterer Stipendiat betont seinen Wunsch der stärkeren Zusammenarbeit Westdeutschlands mit den USA: „I believe more than before in the political and economic strength of the U. S. and in the future of all free nations that cooperate with this country."[894] Neben der Demokratie als Selbstorganisation, Zusammenleben und Engagement, also „Democracy in action in the Social and community life of a city"[895], wird diese auch als Wahlbeteiligung definiert: „The communities do actively take part in public affairs by frequent voting."[896]

889 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 5. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/8).

890 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 14. Mai 1965, S. 6 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/12).

891 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 8. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/5).

892 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/12).

893 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Juni 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/13).

894 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 26. April 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/15).

895 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/8).

896 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1964, S. 5 (FAB, FY 1963/64, Nr. 401-1963/2).

Auch Äußerungen über einen nationalen Gemeinsinn lassen sich in zahlreichen Reports ausmachen. Im folgenden Zitat wird dabei die Bewunderung geäußert, dass politische Parteien bei entscheidenden Schritten zusammenstünden:

> „My family and I admired the amazing and good national spirit. Whenever a decisive step had to be taken by the Federal Government in social, cultural, and foreign affairs, the opposing political parties stood together, felt responsible, and displayed a spirit of unity."[897]

In diesem Zitat, das im Austauschjahr 1958/59 entstand, reflektiert ein Austauschlehrer seine Beobachtungen über politische Entscheidungsfindung. Zu diesem Gemeinsinn gehört für einen anderen Austauschlehrer auch der Glaube an Frieden und Völkerverständigung:

> „Before my stay in the U.S.A., I did not know quiet well, if the officially propagated belief of the U.S. Government in peace and international understanding was also the opinion of the men in the street. In the meantime I have stated that, and even more: Not a single American ever showed or expressed hate or antipathy for me, former enemy of World War II, or for my country."[898]

Und noch mehr klingt in diesem Zitat an, dass aus einem frühen Report aus dem Austauschjahr 1956/57 stammt. Der Austauschlehrer stellt überrascht fest, dass ihm, dem ehemaligen Feind des Zweiten Weltkriegs, niemand mit Hass oder Antipathie begegnet ist. Dass die deutschen Lehrkräfte „no resentment against Germany"[899] erlebten, wurde von ihnen als überaus positives Moment erwähnt: „Not once […] has the Nazitime been held against me personally, not even by Jewish people."[900] Hier wird erneut die Toleranz und Offenheit gegenüber Fremden, sogar gegenüber dem „vorbelasteten" Fremden, als eine Eigenschaft der US-amerikanischen Lebensweise beschrieben und als überaus positiv wahrgenommen.

In erster Linie berichteten die Austauschlehrkräfte von Einblicken in das demokratische Zusammenleben auf regionaler Ebene und benennen US-amerikanische demokratische Ideale und Traditionen. Das Engagement in Clubs oder der Gemeinde führt ihnen zufolge dazu, dass sich alle US-amerikanischen Bürger:innen als US-amerikanische Staatsbürger:innen identifizieren. Diese Art von Gemeinsinn wird in zahlreichen Reports beschrieben. Insgesamt zeigen die dargelegten Quellenausschnitte, dass die Austauschlehrkräfte durch ihren Aufenthalt ein deutlicheres Bild von der vorher recht abstrakten Vorstellung der gelebten Demokratie erhielten. Diese Vorstellung wird scheinbar ab 1961 weniger abstrakt, weil die Stipendiat:innen danach nur noch vereinzelt explizit auf das demokratische (Selbst-)Verständnis Bezug nehmen. Eine Ausnahme ist der Wahlkampf um die US-Präsidentschaft zwischen Lyndon B. Johnson und Barry Goldwater, der sich in den Austauschjahren 1963/64 und 1964/65 in den Reports niederschlägt. Er diente den Austauschlehrkräften vor allem als Möglichkeit, die US-amerikanische Demokratie beobachten zu können.

Die Beobachtung und das Erleben der ‚Democracy in action' regt Kulturtransferprozesse an. Dies zeigt sich unter anderem in dem von mehreren Austauschlehrkräften geäußerten Wunsch, einige Methoden des Zusammenlebens zu adaptieren. Insbesondere in den ersten Austausch-

897 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/9).

898 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/6).

899 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 3. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/5).

900 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/20).

jahren lassen sich Äußerungen über Möglichkeiten der Übernahme einzelner demokratischer Elemente in den Quellen finden.

7.1.5 Women in the United States

„Probably many German people don't realize how industrious the American women are."[901]

Die Ikonographie der modernen Frau, die in einer zeitgemäßen Einbauküche mit zahlreichen Haushaltsgeräten posiert, stellte in den 1950er, 1960er und 1970er Jahren ein wichtiges Element beim Export der US-amerikanischen Massenkultur dar. Dieses Bild war und ist mit vielen Debatten über ‚Amerikanisierung' und Modernität verwoben. In der Nachkriegszeit wurde die US-amerikanische Hausfrau in der gesamten westlichen Welt und darüber hinaus zur Repräsentation der US-amerikanischen Modernität[902], wie sich bspw. an der ‚Kitchen Debate', dem berühmten Gespräch zwischen Vizepräsident Richard Nixon und dem sowjetischen Ministerpräsidenten Nikita Chruschtschow auf der US-amerikanischen Nationalausstellung im Moskauer Sokoliniki-Park im Jahr 1959 nachzeichnen lässt. Beide Staatsoberhäupter formulierten dort den Anspruch ihrer jeweiligen Länder auf Fortschritt und Güte in der Darstellung des Lebens der Frauen.[903] Und so waren Frauen einerseits Teil des Exports US-amerikanischer Massenkultur und mit Debatten über ‚Amerikanisierung' und Modernität verflochten, da Bilder des Aufschwungs und der Modernisierung in den USA häufig in Darstellungen US-amerikanischer Frauen kodiert waren. Gleichzeitig wurden Frauen andererseits zu Markern der Zivilisation aufgrund des Motivs, dass ‚freie' Frauen, die durch die freie Wahl der Verbraucher:innen ermächtigt sind, für den Fortschritt stehen.[904] Die Narrative über Frauen waren somit eng verknüpft mit der Emanzipation der Frauen in den USA, die seit den 1950er Jahren anstieg. Diese Ambivalenz wird in einem frei verfassten Bericht einer Austauschlehrerin sichtbar, die im Austauschjahr 1956/57 in Texas unterrichtete und lebte, sich dort in mehreren Women Clubs engagierte und dort mit Akademikerinnen zusammenkam, um über die Lage der Frauen in Westdeutschland, aber auch über deutsche Kochkunst und Haushaltsführung zu sprechen:

> „Nachdem 14 Tage nach meiner Ankunft eine Woche lang ein Artikel über mich […] mit Bild durch alle Renoer Blätter gegangen war, wurde ich von den verschiedensten Organisationen aufgefordert, Vorträge (talks) zu halten. Dabei […] handelte es sich durchweg um Damenorganisationen, die meisten von ihnen akademische. Meist überließ man mir die Themenstellung […]. Daneben fanden sich Sonderwünsche nach talks über German Cooking und Housekeeping oder The State of Women in Germany."[905]

In vielen Reports berichteten die Stipendiat:innen zudem, dass die Frauen in den USA politisch seien. Auch die Austauschlehrerin in Texas stellte dies fest, als sie von den Vorträgen, die sie in den „Damenorganisationen" gehalten hatte, schrieb: „Daß es sich meistens um Frauen handelte, hat nichts zu bedeuten; die amerikanischen Frauen sind politisch genauso interessiert wie die Männer."[906] In ihrem Report schrieb eine andere Austauschlehrerin, dass die US-amerikanische

---

901 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 5. Mai 1964, S. 5 (FAB, FY 1963/64, Nr. 401-1963/13).
902 Vgl. Oldenziel 2009, S. 315.
903 Vgl. Rosenberg 1999, S. 487.
904 Vgl. ebd., S. 496f.
905 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 15. Oktober 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/5b).
906 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 15. Oktober 1957, S. 7 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/5b).

Frau nicht nur eine exzellente Hausfrau sei, sondern mit Männern in Bereichen wie Wirtschaft, Sport oder Kunst konkurriere: „The American woman is not only an excellent homemaker but also […] competes with men in fields such as business, sports and arts."[907]

Die mit dem politischen Engagement einhergehenden „Activities of Women"[908] äußerten sich bspw. in der Mitgliedschaft bei der League of Women Voters[909], die ebenfalls in einigen Reports Erwähnung findet. Eine Austauschlehrerin nennt die League of Women Voters als Beispiel für die Teilnahme am politischen Leben in den USA:

> „A new experience was to see how actively some groups of people take part in political life. I think particularly of the League of Women Voters, which among things tries to improve women's interest and fosters the knowledge of foreign countries."[910]

Im selben Austauschjahr benennt auch ein männlicher Austauschlehrer die „Appreciation of the activities of women's clubs"[911] als etwas, von dem er nun eine positivere Vorstellung habe. Fast alle Fulbright-Stipendiatinnen sind während ihres USA-Aufenthalts in einem Women Club aktiv, oft halten sie dort auch Vorträge. Bei diesen Gelegenheiten sind die Vortragsthemen meist „Women in Germany", „Women in Germany during World War II", „Education of Girls in Germany" und „The Situation of Women in Germany".

Zusammenfassend lässt sich eine Beteiligung an Frauenorganisationen bei fast allen Austauschlehrerinnen ausmachen. Dass sie dort nicht nur auf Hausfrauen, sondern vor allem auf Geschäftsfrauen, die politisch aktiv waren, stießen, überraschte die meisten Stipendiatinnen. Dies liegt u. a. daran, dass die Bilder von US-amerikanischen Familien, die seinerzeit vor allem durch die Medien und hier insbesondere die Werbung nach Westdeutschland transportiert wurden, von einem im Kapitalismus angestrebten Familienleben mit der Frau als sorgende Mutter und Hausfrau geprägt waren. Da es sich jedoch bei den Lehrerinnen ebenfalls um berufstätige Frauen handelte, können kaum Rückschlüsse auf Kulturtransferprozesse in dieser Hinsicht gezogen werden. Es lässt sich aber vermuten, dass die Austauschlehrerinnen nach ihrer Rückkehr zumindest dazu beitrugen, das Bild der US-amerikanischen Frau realistischer zu zeichnen, als es im Untersuchungszeitraum vorwiegend gezeichnet wurde. Auch die Tatsache, dass es unterschiedliche Organisationen gab, in denen sich ausschließlich Frauen trafen und zu bestimmten Themen in den Austausch traten, war für einige Austauschlehrerinnen ein Novum, welches sie positiv reflektierten. Die US-amerikanische Frauenbewegung und ihre Vertreterinnen finden wiederum keinerlei Erwähnung in den Quellen.

---

907 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1971, S. 5 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/2).

908 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/16).

909 Die League of Women Voters ist eine US-amerikanische Bürger:innenorganisation, die 1920 gebildet wurde, um Frauen eine größere Mitwirkung in öffentlichen Angelegenheiten zu ermöglichen, nachdem sie das Recht zu wählen errungen hatten.

910 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/18).

911 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 9. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/21).

7.1.6 Segregation

„Although it was not a misconception I had not realized the complexity and the prominence of the [*] Problem."[912]

Obwohl die gastgebenden Orte, Gemeinden und Schulen größtenteils im Norden der USA lagen, gab es, wenn auch in geringerer Anzahl, Austauschlehrer:innen, die ihr Fulbright-Jahr in den Südstaaten der USA verbrachten. Besonders in den ersten Austauschjahren implizierte dies die Auseinandersetzung mit Segregation und Rassendiskriminierung. Obwohl 1954 ein Verfassungsentscheid formal das Ende der separierten Beschulung markiert, hatten sieben Staaten im Süden der USA 1955 immer noch ein segregiertes Schulsystem und 99 % der Schwarzen Kinder und Jugendlichen gingen auf eine „all-black school".[913] Mit dem Urteil im Fall Brown vs. Board of Education wurde die getrennte Beschulung zwar als verfassungswidrig erklärt, jedoch wurde die Formulierung ‚all deliberate speed' von vielen Südstaaten und Schulbezirken so ausgelegt, dass sie sich jahrelang – und in einigen Fällen sogar jahrzehntelang – gegen eine nennenswerte Aufhebung der Segregation in ihren Schulen wehrten, sie verzögerten oder verhinderten. Dort, wo schließlich Schwarze Kinder auf die Comprehensive High School gingen, waren die ersten Monate und teilweise Jahre von protestierenden Eltern und rassistischen Protestant:innen gekennzeichnet, die vor den Schulen gegen die gemeinsame Beschulung demonstrierten. Dies erlebte ein Austauschlehrer in den Südstaaten im Jahr 1961. Er schrieb in seinem Bericht:

> „Die Schulen gehen natürlich nur langsam auf dem Wege zur gemeinsamen Schule voran […], mehr ein Zeichen, eine Demonstration des guten Willens, oder aber auch nur ein Weg, um dem Norden mit seinen heftigen Angriffen begegnen zu können. Am ersten Schultag war ich in der Stadt: Polizei umstand die Schule, forderte zum Weitergehen auf, jede längere Ansammlung von Menschen wurde sofort aufgelöst, und so ging denn auch alles in Frieden ab."[914]

Alle Reports, die die Segregation in den USA erwähnten, eint letztendlich die Deutung des Phänomens als ein komplexes und historisch gewachsenes. Ein Austauschlehrer beschrieb die Segregation als „more complex than appeared from the outside"[915]. In Gesprächen mit seinen Mitmenschen thematisierte ein weiterer Austauschlehrer die Segregation während seines Aufenthalts im Austauschjahr 1961/62 in Alabama:

> „The particular benefit derived from the fact that I stayed in one of the Southern states is a much better insight in the true nature of the racial problem. Having met with a large number of people from all walks of life, nearly all of them Southerners, I have been able to discuss their problems freely and openly with them. While disagreeing with segregation in any form […] I am also amazed at the surprisingly large number of white Southerners whose attitude towards the color problem is progressive and constructive […]."[916]

---

912 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1964, S. 5 (FAB, FY 1963/64, Nr. 401-1963/3). Da die Bezeichnung von People of Color im deutschen Sprachraum erst ab den 1970er Jahren kritisch hinterfragt wurde, findet sich in den Reports teilweise ein diffamierender Begriff, der hier mit [*] ersetzt wird.

913 Vgl. Koinzer 2011, S. 83f.

914 Frei verfasster Bericht vom 17. August 1961, S. 2 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/10b).

915 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 19. Mai 1969, S. 5 (FAB, FY 1968/69, Nr. 415-1968/11).

916 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 6. Mai 1962, S. 6 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/16).

Ein weiterer Austauschlehrer erwähnt in seinem Report die Mitarbeit in einer studentischen Gruppe, die sich mit der Segregation auseinandersetzte: „I joined a group of Cornell students on a ‚Project Understanding' to study race relations in Knoxville – Tennessee."[917] Die Quellen verdeutlichen zudem, dass vielen Austauschlehrer:innen nicht bewusst war, wie präsent die Segregation war. Auch in später entstandenen Reports wird die spürbare Trennung der Gesellschaft noch thematisiert. Hier kann auch kein Unterschied mehr zwischen den nördlichen oder südlichen USA ausgemacht werden. 1971 erwähnt eine Stipendiatin ihr Entsetzen darüber, dass der Rassismus im Norden der USA existierte: „I had heard that there is no racism in the north of the United States, but I saw that racial barriers, although hidden, still exist."[918] Passagen aus einem Interview mit einem Austauschlehrer, der 1971/72 in einem Vorort Philadelphias an einer High School lehrte, gibt Aufschluss darüber, dass Thematisierungen von sowie Erfahrungen mit Segregation und Rassismus in seiner Gastschule nicht vorkamen. Er unterrichtete an einer Schule, die ausschließlich *weiße* Schüler:innen besuchten: „Wir hatten also keinen einzigen Schwarzen an der Schule. Wir waren eine rein weiße Schule."[919] Der Stipendiat erzählte von der Ambivalenz, dass sich die Unruhen im Zuge des Civil Rights Movements – genau wie die Proteste gegen den Vietnamkrieg – in unmittelbarer Nähe abspielten, in der Schule jedoch unerwähnt blieben:

> „Also in der Schule wurde Alltagspolitik überhaupt nicht thematisiert von niemandem. Obwohl damals, da war ja richtig Bewegung drin. Erstens wegen des Vietnamkriegs und zweitens wegen der Rassenfrage. Aston, wo wir waren, liegt im Süden von Philadelphia, Richtung Delaware. Und da ist ja auch der Ort Chester. Und das wurde ja damals in den Rassenunruhen fast zu ich glaub 60 % niedergebrannt. Und das ist eine fast rein schwarze Stadt. Da war also richtig was los, aber in der Schule."[920]

Bei der Quellenauswertung der Reports zeigt sich insgesamt, dass es nur wenige Erwähnungen der Segregation gibt. Dies ist auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen. Einerseits liegen die Orte, an denen die Austauschlehrkräfte ihr Fulbright-Jahr verbrachten, größtenteils nicht in den Südstaaten der USA. Andererseits ist zu vermuten, dass die Stipendiat:innen vor allem in den 1950er und frühen 1960er Jahren entweder tatsächlich nicht mit Segregation in Berührung kamen, da People of Color so stark segregiert waren, dass erst gar keine Begegnungen stattfanden. Dies zeigt auch das zuvor zitierte Interview. Bei der Beschreibung der Schüler:innen seiner Schule fügt der Austauschlehrer an:

> „Weil in der Schule, durch dieses rein Weiße war das heile Welt. Also wenn jemand lange Haare hatte damals, das war schon auffällig und dann hatten die auch einen Dress Code an der Schule, wie üblich."[921]

Dann wäre jedoch zu prüfen, warum die Austauschlehrer:innen die Nicht-Begegnung nicht auch zum Anlass nahmen, die Segregation zu hinterfragen oder wenigstens zu erwähnen. Oder sie waren in aufgeklärten, fortschrittlichen Orten und Schuldistrikten, in denen bereits alle Schüler:innen unabhängig ihrer Hautfarbe gemeinsam beschult wurden. Hier stößt die Erhebungsmethode jedoch an ihre Grenzen.

917 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 30. April 1962, S. 4 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/3).

918 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 2. Mai 1971, S. 5 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/26).

919 Interview vom 22. November 2019, #00:17:02-6#.

920 Ebd.

921 Ebd., #00:18:54-4#.

Bei der Betrachtung des außerschulischen Engagements der Austauschlehrer:innen in Clubs und Kirchengemeinden wird zudem deutlich, dass sich die Stipendiat:innen ausschließlich in *weißen* Gruppen und Umgebungen aufhielten bzw. nur davon in den Reports berichteten und sich ihre Kontakte – zumindest außerhalb der Südstaaten – i. d. R. auf *weiße* Menschen beschränkten. Wie Segregation außerhalb der Schule von den deutschen Austauschlehrkräfte jedoch trotzdem erlebt wurde, zeigen wiederum die Äußerungen des Interviewten, wenn er über private Erlebnisse spricht. Er erzählte von einem Tagesausflug mit seiner Familie in ein Schwimmbad:

> „Wir sind auf den Parkplatz, hin zum Eingang und […] da fragte er mich ob wir Members of the Club wären. Sag ich ‚Nee, wir'/und da guckt er mich an und da sagt er ‚Oh, you're the guy in the newspaper!' Und zwar hatte der Philadelphia Inquirer grad mit einem ganz großen Bild von mir, da hat er mich dann auch erkannt, einen Artikel veröffentlicht, dass ich da bin und so. Und dann sagt er ‚Ach, rein mit der Familie, brauchen auch nichts zu zahlen.' Und da sag ich ‚Ja, und wie ist das mit den Members of the Club?' Da sagt er ‚Wir wollen nur die Leute im Swimming Pool haben, die wir haben wollen.' Was man ja im Norden auch nicht so erwartet, aber es war absolut strikte Rassentrennung damals. Das war schon heftig. Die wollten keine Schwarzen drinnen haben. […] Ja das war schon, das waren so Erfahrungen, die man nicht unbedingt erwartete."[922]

Dieses Zitat aus dem Interview, dass in reflektierter Form und mit sehr großem zeitlichen Abstand zum Austauschjahr entstand, zeigt, wie irritierend die Begegnungen mit Segregation waren. Gleichzeitig zeigt es, dass der Austauschlehrer diese strikte Trennung nicht erwartete – zumindest nicht im Norden der USA. Auch im Austauschjahr 1968/69 thematisiert eine Stipendiatin die Tatsache, dass zu viele Deutsche die USA nur als ein Land mit Reichtum und unbegrenzten Möglichkeiten sehen und dabei nicht das große Problem, das durch Armut und Rassenkonflikte verursacht wird, erkennen würden:

> „Too many German people see the U. S. only as a country of abundant wealth and unlimited opportunities. They do not realize the great problem caused by poverty and race conflicts."[923]

Es lässt sich festhalten, dass Segregation nur selten von den Austauschlehrer:innen thematisiert wurde. Dies hat unterschiedliche Gründe, die hier jedoch nur spekuliert werden können. So waren die Netzwerke der Stipendiat:innen durchweg *weiß*, unabhängig davon, wo das Austauschjahr in den USA verbracht wurde. Zudem lässt sich resümieren, dass den deutschen Stipendiat:innen vor ihrer Reise häufig nicht bewusst war, wie präsent Segregation war und inwieweit sie als gesamtgesellschaftliches Problem anzusehen war. Die Thematisierung der Überraschung über die spürbare Trennung der Gesellschaft findet sich über den gesamten Untersuchungszeitraum und zwar unabhängig von der Destination der Lehrer:innen. Die Austauschlehrer:innen sind zwar als Akteur:innen von Wissenszirkulationsprozessen anzusehen, müssen jedoch in ihren sozialen Netzwerken während des Austauschjahres betrachtet werden. So ist es bei der Nachverfolgung der Wissensbewegungen durch den Fulbright-Lehrer:innenaustausch wichtig, stets auch die Kreise zu sehen, in denen sich die Stipendiat:innen bewegten. Wie bereits festgestellt, sind diese fast ausschließlich *weiße*, mittelständische Gruppen, die sich zum größten Teil in US-amerikanischen Klein- und Vorstädten befinden. Diese sind als Orte des Wissens zu definieren und wiederum entscheidend dafür, welche Artefakte Teil der Wissensbewegung sind. Aus diesen Orten des Wissens, also den Netzwerken und sozialen Räumen, resultiert die Tatsache, dass

922 Ebd., #00:39:50-2#.
923 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1969, S. 5 (FAB, FY 1968/69, Nr. 415-1968/2).

es sich bei den Artefakten, den transferierten Objekten, um Artefakte der *weißen* Mittelschicht handelt. So ist es unwahrscheinlich, dass ein zurückgekehrter Austauschlehrer zuverlässige Äußerungen bspw. über das Leben in sozialen Brennpunkten treffen kann. Vielmehr wird er davon berichten, wie eine Mittelschichtfamilie in der US-amerikanischen Vorstadt lebt.

7.1.7 Fazit

Die Austauscherfahrungen der Fulbright-Stipendiat:innen eröffnen Erkenntnisse über die Art und Weise, wie der US-amerikanische Lebensstil während des untersuchten Zeitraums in Westdeutschland imaginiert wurde – und wie diese Vorstellung während des Aufenthalts in einer US-amerikanischen Stadt und einer ihrer Bildungsinstitutionen bestätigt oder gebrochen wurde. So lässt sich aus zwei Perspektiven eine Annäherung an den American Way of Life vollziehen.

Der American Way of Life aus westdeutscher Perspektive

In den Quellen finden sich Äußerungen zum American Way of Life als Idealbild einer Lebensform, die von demokratischen Werten und Wohlstand geprägt ist. Dieses Bild entwickelte sich spätestens in den 1960er Jahren zu einem Modell, durch dessen Nachahmung man sich in der BRD wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung versprach. Die Erwartungen der Austauschlehrer:innen waren von dieser Vorstellung geprägt. So findet das Bild des demokratischen wie auch wohlständigen Traumlands in den ausgefüllten Reports und Briefen der Fulbright-Stipendiat:innen häufig Erwähnung. Es wurde zunächst bei der Einreise in den Hafen New York Citys durch den Anblick der Skyline, die für Reichtum und technischen Fortschritt stand, bestätigt. Ähnlich eingeordnet wurden auch die Infrastrukturen, die neu entstehenden bzw. entstandenen Vorstädte mit modernen großen Highwaysystemen, die dorthin führen, großen Schulgebäuden und -anlagen, die Platz für die ansteigenden Zahlen der Kinder boten, und modernen Einfamilienhäusern, deren Einrichtung und technische Ausstattung auf dem aktuellen internationalen Stand waren und in denen die deutschen Lehrer:innen während ihres Austauschjahrs wohnten oder zu Gast waren. Der American Way of Life hing für die Stipendiat:innen – und für einen Großteil der deutschen Bevölkerung – mit Materialismus zusammen und wurde nicht selten mit dem Motiv des American Dream verbunden. Jedoch wurde das Narrativ des American Dream für die Austauschlehrer:innen schnell überschattet von der Tatsache, dass US-Amerikaner:innen hart arbeiten müssen, um ihren Lebensstandard zu halten. Es ist bemerkenswert, dass diese Beobachtung nicht nur von vielen Stipendiat:innen geteilt wurde, sondern dass diese immer mit Ernüchterung und Überraschung zugleich geäußert wurde. Hieraus resultiert die Annahme, dass der American Dream zwar in der westdeutschen Vorstellung der US-amerikanischen Gesellschaft klar umrissen war, dass jedoch die Konsequenzen, die der vermeintliche Traum für jede:n Einzelne:n implizierte, nicht Teil dieser Vorstellung waren.

Rückschlüsse auf den American Way of Life sowie dessen Wahrnehmung und Bewertung durch die Stipendiat:innen lassen sich auch durch die zwischenmenschlichen Begegnungen ziehen, die in den Quellen dargelegt werden. Die Vorstellung von der US-amerikanischen Lebensweise wurde hier zweierlei reflektiert. So überraschte es einige der Stipendiat:innen einerseits, dass US-Amerikaner:innen einen großen Wert auf ihr Sozialleben legten und hierfür viel Zeit aufwendeten. Auch die Informalität im Alltag findet sich als irritierendes Moment in den Quellen wieder und entsprach scheinbar nicht den Annahmen, mit denen die Stipendiat:innen angereist waren. Andererseits wurde die Vorstellung von der allgegenwärtigen Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit und Gastfreundschaft, mit denen den Lehrkräften begegnet wurde, verstärkt

und als noch präsenter erfahren, als zuvor erwartet. Einige der deutschen Lehrer:innen schilderten diese Eigenschaften des American Way of Life als so prägend, dass davon auszugehen ist, dass sie dieser Form der Freundlichkeit und Offenheit noch nicht begegnet waren. Alle Schilderungen über das Zusammenleben in der US-amerikanischen Gesellschaft fallen positiv aus. Die Erfahrungen im privaten Kontext wurden ergänzt durch die in Organisationen wie bspw. Service und Luncheon Clubs oder die örtlichen Kirchengemeinden. Hier lernten die Austauschlehrer:innen das Engagement der US-Amerikaner:innen kennen und begegneten so der ‚Democracy in action', der gelebten Demokratie, und waren vom sozialen Engagement der Gemeindemitglieder und den persönlichen Beziehungen innerhalb der Gemeinden, die zudem als stärkendes Element der US-amerikanischen Demokratie angesehen werden, fasziniert. So bestätigte sich der American Way of Life als Idealform einer demokratischen Gesellschaft für die Austauschlehrer:innen besonders im demokratischen Zusammenleben. Dabei beeindruckte sie vor allem der Gemeinsinn, der sich in der Identifikation als US-amerikanische:r Staatsbürger:in durch deren Engagement äußerte. Das Gefühl von Gemeinschaft war den Erzählungen zufolge dabei das prägendste.

Irritationen und Brüche in der Fremdheitserfahrung

In diesem Kapitel wurden auch Irritationen und Brüche in der Fremdheitserfahrung aufgezeigt. So bezeichnen viele Fulbright-Stipendiat:innen die US-amerikanische Bevölkerung als noch materialistischer, als sie vor der Abreise vermuteten und auch die Vorstellung, dass die USA eine Gesellschaft ohne soziale Klassen sei, wurde nicht erfüllt. Darüber hinaus ist eine wesentliche Erkenntnis, dass das Erleben dieser Irritationen in der Fremdheitserfahrung trotz der Omnipräsenz der US-amerikanischen Lebensweise in Westdeutschland über den gesamten Untersuchungszeitraum stattfindet. Brüche erlebte die Vorstellung von der US-amerikanischen Lebensweise besonders im Bild von den Frauen in den USA. Die Stipendiat:innen rechneten damit, dass diese zum größten Teil als Hausfrauen tätig waren und waren umso überraschter, dass sie nicht nur auf eine große Zahl berufstätiger Frauen stießen, sondern dass sich diese zudem in Frauenorganisationen zusammenfanden, denen die Fulbright-Stipendiatinnen auf Einladungen hin häufig anschlossen. Auch die Begegnung mit der Segregation in den USA war von Brüchen geprägt. Selten von den Austauschlehrer:innen thematisiert, findet sich trotzdem die einheitliche Wahrnehmung in den Quellen, dass Segregation deutlich präsenter war, als zuvor vermutet und dass es sich dabei um ein gesamtgesellschaftliches Problem handele.

Angestoßene Kulturtransferprozesse

In diesem Kapitel wurden die (Fremdheits-)Erfahrungen der Austauschlehrer:innen nachvollzogen und dadurch Transfers kultureller Elemente offengelegt. Es ist davon auszugehen, dass die Austauscherfahrungen der Stipendiat:innen in erster Linie dazu beitrugen, dass das Bild von den USA und dem American Way of Life in Westdeutschland realistischer wurde. Dies geschah im Laufe des Untersuchungszeitraums zwar auch durch den Erfolg des Fernsehens und andere Medien, jedoch ist nicht abzustreiten, dass die deutschen Lehrer:innen einen Anteil daran hatten, dass sich nicht nur die Vorstellung von der US-amerikanischen Lebensweise näher an die Realität heranbewegte, sondern auch die Dinge, die durch Medien und Werbung nicht sichtbar waren, durch die Fulbrighter:innen teilweise in die westdeutsche Gesellschaft adaptiert wurden. Hierzu gehört neben einem geänderten Bild US-amerikanischer Frauen oder den materiellen Umständen der US-amerikanischen Mittelschicht samt ihrer Häuser und der typischen Vorstadt z. B. auch die gelebte Demokratie auf regionaler Ebene in Clubs, Kirchengemeinden und politischem Engagement. So äußerten mehrere Austauschlehrer:innen den Wunsch, einige

Methoden dieses demokratischen Zusammenlebens nach ihrer Rückkehr zu implementieren. Die Stipendiat:innen vollzogen so auch eines der Ziele des Austauschs, welches sich aus der Reeducation und Reorientation entwickelte, und strebten durch den Austausch eine Demokratisierung nach US-amerikanischem Vorbild an. Auch die Informalität im Alltag gehört zu den Eigenschaften des Zusammenlebens, die die sie äußerst positiv bewerteten und nach dem Austausch in ihrer Heimat selbst praktizieren wollten. Der US-amerikanische Einfluss auf die westdeutsche Gesellschaft trug nachweislich zu einer Informalisierung von Alltagskulturen und sozialen Beziehungen bei und führte zu ungezwungeneren und weniger distanzierten Umgangsformen.[924] Die Darstellungen der Stipendiat:innen über den informellen Umgang mit US-amerikanischen Mitmenschen zeigt, wie dies gerade in den 1950er und frühen 1960er Jahren noch mit Verwunderung wahrgenommen und positiv reflektiert wurde. So kann vermutet werden, dass die zurückgekehrten Fulbright-Stipendiat:innen zu dieser Informalisierung – sowohl im privaten als auch im schulischen Bereich – beitrugen und so als Multiplikator:innen fungierten.

Zusammenfassung
Sowohl die Fremdheitserfahrungen und die Auseinandersetzung mit den Unterschieden zum eigenen Bild vom American Way of Life und der vorgefundenen Realität als auch die Begeisterung und Faszination von einzelnen Eigenschaften, insbesondere des demokratischen Zusammenlebens, sind Teil der Kulturtransferprozesse, die durch den Lehrer:innenaustausch angestoßen wurden. Zudem führten die Austauschbegegnungen dazu, dass sich ein realistischeres Bild der US-amerikanischen Lebensweise mehr und mehr in Westdeutschland manifestierte, wenn auch das Fortbestehen einer meist von unrealistischen Vorstellungen geprägten Amerikakritik weiterhin möglich war. Neben den ursprünglichen Planungen zur Demokratisierung der deutschen Gesellschaft durch die Reeducation- und Reorientation-Politik, in denen insbesondere die Stärkung friedlicher, zivilgesellschaftlicher Verhältnisse, die Mitbestimmung der Bevölkerung sowie die freie und volkswirtschaftliche Entwicklung mit Hilfe internationaler Zusammenarbeit fokussiert worden war, zeigt dieses Kapitel, dass die ‚Amerikanisierung' auch durch die Adaption bestimmter Verhaltensmuster und Handlungsweisen vollzogen wurde.
Die Begegnungen mit dem American Way of Life waren für die deutschen Fulbright-Stipendiat:innen eine Reise in die ‚neue Welt' samt ihrer Artefakte und Verhaltensmuster. Zentrale Themen, die dabei positiv bewertet wurden, sind die Werte einer demokratisch organisierten Gesellschaft. Sowohl im alltagskulturellen als auch im schulischen Kontext werden die Möglichkeiten der Teilhabe und Mitbestimmung mehrheitlich positiv durch die Austauschlehrer:innen reflektiert. Konkret bedeutet dies, dass die Lehrkräfte durch ihre Austauschbegegnungen mit dem American Way of Life zahlreiche Objekte, z. B. in Form von Objekten, Medien, Verhaltensweisen, Traditionen, positiv wahrnahmen und teilweise ihr Vorhaben äußern, diese auch nach ihrer Rückkehr in Deutschland zu präsentieren, zu praktizieren oder anzuwenden. Besonders das Zusammenleben in den USA, das von dem US-amerikanischen Verständnis der Demokratie und Freiheit gekennzeichnet war, scheint dabei eine bedeutende Rolle zu spielen. Die partizipative Nachbarschafts- oder Gemeindeorganisation bildete dabei zusammen mit der Informalität im alltäglichen privaten sowie professionellen zwischenmenschlichen Umgang die Vorstellung einer Gesellschaft in der ‚neuen Welt', die mehrheitlich als nachahmenswert eingeschätzt wurde. So überrascht es nicht, dass die Austauschlehrer:innen ihre Erfahrungen mit dem American Way of Life im alltagskulturellen Kontext ausschließlich mit Offenheit und Faszination reflektierten.

924 Vgl. Maase 1992, S. 222.

7.2 Auseinandersetzungen mit dem US-amerikanischen Schulsystem zwischen Faszination und Ernüchterung

> „[…] by teaching in an American school I got acquainted with the American school system, with different ideas about goals and methods of education, with different kinds of students. With the German school system as my background, it was of course most interesting for me to see how the American idea of teaching all students ‚under one roof' and giving them the choice of their subjects would work. […] I was also interested in the way foreign languages are taught here and to which extent audio-visual aids are used (and available!). It was in the U. S. A. that I first saw a language lab and […] I got acquainted with its advantages and problems. These experiences certainly broadened my own outlook on schools and education and gave me quite a few new ideas to apply when I return."[925]

Die US-amerikanische Comprehensive High School, an der über 75 % der deutschen Stipendiat:innen unterrichteten, baut auf den 1918 durch die Commission on the Reorganization of Secondary Education vorgelegten sieben „Cardinal Principles of Secondary Education"[926] auf, in denen sich die US-amerikanische Erziehungsphilosophie und die pragmatische Pädagogik John Deweys und anderer Vertreter:innen manifestierten. So wurde die US-amerikanische High School im Zuge dieser progressive education und des ihr verwandten life-adjustment-movements zu einer Institution, in der alle Kinder und Jugendlichen[927] gemeinsam (aus)gebildet werden mit dem Ziel, jeder:m zu ermöglichen, mit seinen ausgebautem Können und den eigenen Interessen einen Platz in der Gesellschaft zu finden und diesen zum eigenen und dem Nutzen der Gesellschaft auszufüllen. Damit waren z. B. auch die Vermittlung praktischer Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags verbunden. Ein weiteres Resultat der progressive education war die ausgeprägte Differenzierung im Curriculum, die es bis heute in allen US-amerikanischen High Schools gibt. Durch diese Entscheidungsfreiheit jedes:r Schülers:in in der Wahl der Schulfächer erlebten die sog. academic subjects wie Mathematik, Physik und Fremdsprachen einen drastischen Rückgang. Während 1910 noch 83 % aller High School-Schüler:innen mindestens eine Fremdsprache belegten, schrieben sich 1955 nur noch etwa 20,6 % hierfür ein.[928]

Die US-amerikanische Comprehensive High School war und ist eng gekoppelt an gesellschaftliche Problemlagen und Herausforderungen und wurde im gesamten 20. Jahrhundert als Ort für die Lösung ebendieser betrachtet.[929] Damit ging durchgehende Kritik an der Qualität der Comprehensive High School respektive ihres Curriculums und ihrer pädagogischen Arbeit, ihrer gesellschaftlichen Funktion sowie der Leistung ihrer Schüler:innen einher und ein „century of

925 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 7. Mai 1962, S. 6 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/5).

926 Ausführlich bei Raubinger et al. 1969, S. 106ff.; vgl. auch Hartman 2008, S. 7-27.

927 Dies galt aufgrund der Segregation in den USA nur für *weiße* und nicht für Schwarze Kinder und Jugendliche, die bis 1954 (und darüber hinaus) systematisch aus der Comprehensive High School ausgeschlossen waren. 1955 hatten sieben Staaten ein segregiertes Schulsystem, in dem 99 % der Schwarzen Kinder und Jugendlichen eine sog. ‚all-black school' besuchten (vgl. Kap. 7.1.6).

928 Vgl. Ravitch 2000, S. 350.

929 Für die historische Entwicklung des US-amerikanischen Schulsystems seit 1880 vgl. Buttlar 1992, S. 1-11.

failed school reforms“[930] war die Folge. Die Flut an Reformen war stets an den „nation’s changing needs“[931] ausgerichtet. Sie scheiterten u. a. aus dem Grund, dass die Comprehensive High School der Widersprüchlichkeit zwischen demokratischen Idealen einerseits und der Wissensbewertung andererseits ausgesetzt war.[932] In den 1950er Jahren erfolgte ein umstrittener[933] Eingriff der US-amerikanischen Regierung in das Schulsystem auf nationaler und lokaler Ebene, beflügelt von einer Priorisierung der Naturwissenschaften, dem technologischen Fortschritt und der Überzeugung von Rationalität und klaren Strukturen.[934] Diese Bildungsreform rekrutierte ihre beratenden Wissenschaftler:innen vornehmlich aus kriegsrelevanten Forschungsprojekten.[935] Ein Ergebnis dieser Reformbemühungen war der National Defense Education Act, unterzeichnet am 2. September 1958, der die technologische Leistungsfähigkeit der USA erhöhen sollte und erstmals eine umfassende Bildungsgesetzgebung auf Bundesebene darstellte.[936] Die Begeisterung für technologische Neuerungen und die Auffassung, dass Technologie zur gesteigerten Effizienz im Unterricht beitrage, ebnete im Zuge der Bildungs- und Schulreformen auch den Weg für teaching machines[937] (Lehrmaschinen) und language labs (Sprachlabore), die in den 1950er und 1960er Jahren große Beliebtheit bei Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern in den USA erlangten.[938] Im Jahr 1961 existierten in den USA 65 Organisationen, die Lehrprogramme schrieben und 59 Firmen, die teaching machines produzierten.[939] Zu diesem Zeitpunkt betrug die Jahresproduktion etwa eine Million solcher Lehrprogramme, die meist an den teaching machines genutzt wurden.[940] Während es im Jahr 1962 bereits 122 programmierte Lehrthemen gab, wuchs die Auswahl im Jahr 1963 auf über 600 an.[941] Von den sog. language labs, in denen Schüler:innen in abgeschotteten Kabinen einzeln lernten, versprach man sich eine effiziente und moderne Art

930 Ravitch 2000.

931 Graham 2005.

932 Vgl. Ravitch 2000, S. 13ff.

933 Herbert Kliebard (1987) zufolge gewannen die lokalen Schulbehörden die Hoheit über die Gestaltung des Curriculums nie zurück.

934 Vgl. Rohstock 2014, S. 264. Dass die ‚Wissenschafts-Begeisterung‘ und damit auch das Ansehen deutscher Naturwissenschaftler:innen der US-amerikanischen Gesellschaft in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre anstieg, wird z. B. in den Erzählungen einer Austauschlehrerin deutlich, die das Austauschjahr 1957/58 an einem College in Alabama verbrachte: „Fast immer möchte man etwas über das deutsche Erziehungswesen hören, besonders auch im Hinblick auf die Erfolge deutscher Naturwissenschaftler. Wernher von Braun, der ja hier in der Nähre in Huntsville arbeitet, geniesst ungeheure Bewunderung und grossen Respekt.“ (frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 9. Februar 1958, S. 1 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-957/9b)).

935 Vgl. Rohstock 2014, S. 264f.

936 Der National Defense Education Act mit dem Gesetzestitel „An Act to strengthen the national defense and to encourage and assist in the expansion and improvement of educational programs to meet critical national needs and for other purposes“ geht auf eine Wissenschaftsinitiative des Präsidenten Dwight D. Eisenhower zurück und wird als Reaktion auf den Sputnikschock gedeutet (vgl. Repräsentantenhaus der Vereinigten Staaten 2021). Das Gesetz förderte die Ausbildung in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und moderne Fremdsprachen und autorisierte die Finanzierung von Bildungseinrichtungen für die Verbesserung der US-amerikanischen wissenschaftlichen Lehrpläne (vgl. ebd.). In einem Bericht des Repräsentantenhauses, der die Verabschiedung des Gesetzes empfiehlt, heißt es: „It is no exaggeration to say that America’s progress in many fields of endeavor in the years ahead—in fact, the very survival of our free country—may depend in large part upon the education we provide for our young people now.“ (Conference Report des Committee on Education and Labor vom 21. August 1958)

937 In den Quellen und Dokumenten werden Lehrmaschinen und Lernmaschinen synonym verwendet. Angelehnt an die englische Bezeichnung teaching machines wird in dieser Arbeit der Begriff der Lehrmaschinen gewählt.

938 Vgl. Deplazes 2020, S. 3.

939 Vgl. Bildung und Erziehung 1963, S. 734.

940 Vgl. ebd.

941 Vgl. ebd.

der Fremdsprachenvermittlung. Bezeichnend für die technischen Unterrichtsutensilien ist, dass ihre Befürworter:innen insbesondere die Individualisierung des Unterrichts einerseits und die Kontrolle durch die Lehrenden andererseits in den Vordergrund stellten, die durch die vermeintlich erhöhte Effektivität abgerundet würden. Durch die Maschinen sei die Lehrperson entlastet und könne sich auf die pädagogischen und sozialen Aspekten des Unterrichtens konzentrieren.[942] Zudem stehen diese technischen Unterstützungsformen exemplarisch für eines der Ziele des National Defense Education Act, der u. a. den Ausbau des Fremdsprachenunterrichts verfolgte.[943]

In der frühen BRD, spätestens jedoch mit den Bildungsreformbestrebungen der 1960er Jahre, wurde das US-amerikanische Schulsystem und insbesondere die Comprehensive High School zum Argument in den Bildungsreformdebatten und somit auch zum „Sehnsuchtsort pädagogischen [...] Strebens“[944], hatte sie doch einen beachtlichen Vorsprung bei der Demokratisierung des Erziehungswesens. Der Erziehungsoptimismus der US-Amerikaner:innen samt der grundsätzlichen Auffassung, dass die Schule ein Ort ist, an dem das Denken der Kinder und Jugendlichen, respektive der nächsten Generation, geprägt wird, stieß bereits zur Zeit der Reeducation und Reorientation bei den Deutschen auf besondere Faszination. Die Demokratisierung des Schulwesens war eine wesentliche Forderung der alliierten Reorientation-Politik und sollte sich stark an der US-amerikanischen Comprehensive High School orientieren. Zu den Leitlinien für diese Demokratisierung der Schulen gehörten u. a. ein Ganztagsschulmodell, die Aufhebung des gegliederten Schulsystems und gleiche Bildungsmöglichkeiten aller Schüler:innen.[945] Ein inhaltlicher Schwerpunkt sollte „understanding of and respect for other nations“ sein und die „edcucation for civic responsibility and a democratic way of life“[946]. Obwohl eine Abwendung der geplanten Bildungsreformen während der Reorientation erfolgte und die Höhere Schule von deutschen Pädagog:innen verteidigt wurde, blieb die Comprehensive High School ein Vorbild. Nach wie vor stieß das Bildungswesen und insbesondere das Schulsystem der USA auf Begeisterung, da Bildung und Schule in den USA die Macht und die Möglichkeit hatten, die Gesellschaft zu verändern. Thomas Koinzer unterstreicht, warum die Comprehensive High School schließlich auch in den 1960er Jahren – zumindest teilweise – zur Vorlage in der Bildungsreform wurde, denn sie war der

> „Gegenentwurf zur deutschen, autoritären Schule, die, zumal in einer ständischen Gliederung, keine jungen Demokraten zum Aufbau und zur Entfaltung der Demokratie als Herrschafts- und Lebensform hervorbrachte, sondern lediglich autoritäre Geister und Untertanen. Mit ihnen [das pädagogische Amerika und die und seine Schule der Demokratie] verbanden sich (westliche) Fortschrittlichkeit und Internationalität, nicht deutsche Tradition und Provinzialität.“[947]

Folgend werden die theoretischen Ausführungen über die Entwicklungen und Tendenzen des US-amerikanischen Erziehungswesens und Schulsystems durch die an den Quellen induktiv gebildeten Kategorien ergänzt. Diese Kategorien bilden ab, dass die Fulbright-Stipendiat:innen vor allem ihre Wahrnehmungen des US-amerikanischen Schul- und Bildungssystems insgesamt sowie der Institutionen, an denen sie unterrichteten oder die sie besuchten, in den Quellen

942 Vgl. ebd.
943 Vgl. Kap. 7.2.4.
944 Koinzer 2011, S. 12.
945 Vgl. Zook-Report, S. 30-32.
946 „Basic Principles for Democratization of Education in Germany: Control Council Directive No. 54“ (Direktive 54 des alliierten Kontrollrats) vom 25. Juni 1947, zit. n. Department of State 1950, S. 550.
947 Koinzer 2011, S. 13.

reflektierten. Insbesondere finden sich Ausführungen und Bewertungen über das Ausmaß der Schulgelände und -gebäude, das nicht-selektive Schulsystem samt der Herausforderungen einer heterogenen Schüler:innenschaft, die extracurriculare Bildung, die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung und der Nutzung technischer Unterrichtshilfen.

7.2.1 Das US-amerikanische Schulsystem und seine Institutionen

„[...] I am very grateful that I could acquaint myself with an educational system so completely different from ours."[948]

Sowohl in den ausgefüllten Fragebögen als auch in den frei verfassten Berichten der Austauschlehrer:innen findet eine eingängige Beobachtung und Beschreibung des US-amerikanischen Bildungssystems samt seiner Institutionen statt. Darüber hinaus finden sich Bewertungen und Beurteilungen der vorgefundenen Verhältnisse, welche wiederum Kulturtransferprozesse andeuten. Das nachfolgende Zitat eines Austauschlehrers aus dem Schuljahr 1956/57 macht nachvollziehbar, mit welcher Intention die Stipendiat:innen an die US-amerikanischen Bildungsinstitutionen kamen:

> „I was quite pleased when I heard that my teaching assignment in the U. S. would put me in the position to study a Comprehensive High School at work where all the material drawbacks we were facing would not exist."[949]

Dieser Quellenausschnitt zeigt, dass der Lehrer durch seinen Aufenthalt an einer US-amerikanischen Comprehensive High School erkunden wollte, wie ein Schulsystem aussehen konnte, dass so etwas wie die materiellen Nachteile der deutschen Schulen nach dem Zweiten Weltkrieg nicht kannte. Die Erwartungen der Lehrer:innen an das US-amerikanische Schulsystem wurden bereits vor Abreise in die USA durch das Vorbereitungsseminar der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission beeinflusst, indem das US-amerikanische Erziehungswesen vorgestellt wurde und ein Austausch mit ehemaligen Austauschteilnehmer:innen erfolgte.[950] Nach ihrer Ankunft in den USA erhielten die Stipendiat:innen während der Einführungstagung in Washington, D. C. weitere Informationen rund um das Erziehungswesen und Schulsystem der USA. Trotzdem erwähnen viele Austauschlehrkräfte – insbesondere Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre – dass ihre Vorstellungen von einer US-amerikanischen Schule geprägt waren vom Film *Blackboard Jungle* und sie mit einer schlechten Disziplin der Schüler:innen rechneten.[951] In zahlreichen Reports wird die „School discipline in America" jedoch als „much better than I had heard it would be"[952] bezeichnet und eine andere deutsche Lehrerin kommt zu dem Schluss „Generalizations is always wrong! They work very hard, those students!"[953] So scheint den Stipendiat:innen bewusst gewesen zu sein, dass sie durch die wahrgenommene Realität der eigenen Gastinstitution nicht auf das gesamte Schulsystem der USA schließen können, weil dieses sehr heterogen sei. Einige Fulbright-Stipendiat:innen verbrachten ihr Austauschjahr

948 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1965, S. 6 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/17).

949 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/9).

950 Vgl. Kap. 6.2.3.

951 Vgl. Kap. 5.2.

952 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1964, S. 5 (FAB, FY 1963/64, Nr. 401-1963/12).

953 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 13. Mai 1962, S. 5 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/2).

auch an privaten Schulen, die es im Untersuchungszeitraum in den USA bereits in größerer Zahl gab als in der BRD. Üblicherweise waren die deutschen Austauschlehrer:innen jedoch an öffentlichen High Schools und Colleges tätig. Eine typische Institution, in diesem Fall eine High School in Detroit, beschrieb ein Lehrer, der im Jahr 1956/57 am Austausch teilnahm, in einem Brief an die Fulbright-Kommission:

> „Die Schule wird von 4600 Schülern und Schülerinnen im Alter von 14-18 Jahren besucht. 160 Lehrer unterrichten in ungefähr 180 verschiedenen Fächern […]. Die Schüler folgen drei Ausbildungseinrichtungen. Sie entscheiden sich bei Eintritt in die Schule, d. h. in die 9. Klasse, für einen von drei Ausbildungslehrgängen: General, Commercial oder College Preparatory. Hierdurch ist die Wahl der Fächer bis zu einem gewissen Grade vorbestimmt. Eine Anzahl von Pflichtfächern wie English, Social Studies, Health Education und General Mathematics ist für alle Schüler verbindlich."[954]

Die erwähnte Profilierung in verschiedene Fachrichtungen ist eine für die US-amerikanische Comprehensive High School übliche, durch die Schüler:innenentscheidung eigens vorgenommene Separierung der Schüler:innenschaft nach Fachcluster oder angestrebter beruflicher Ausrichtung. Obwohl der Comprehensive High School bereits Ende der 1950er Jahre vorgeworfen wurde, dass sie nicht ausreichend Wissen vermittle, war es eine Besonderheit, dass sie in hohem Maße auf die berufsorientierte Bildung, die im Anschluss am College erfolgte, vorbereitete. Dass die US-amerikanischen Schüler:innen darüber hinaus relativ frei über die Wahl ihrer Fächer entscheiden konnten, beeindruckte die Austauschlehrer:innen. Im Bericht eines Stipendiaten aus dem Austauschjahr 1964/65 betont dieser nicht nur den starken Unterschied des US-amerikanischen zum deutschen Schulsystem, sondern äußert sich zudem beeindruckt der Freiheit, die die Schüler:innen bei der Wahl ihrer Fächer haben sowie den Bildungsmöglichkeiten, die in außerschulischen Aktivitäten lägen:

> „Among other things, I was mostly impressed by the freedom your students have in the choice of their subjects and by the possibilities for education that lie in the extra-curricular activities."[955]

Dass die frühe Spezialisierung der Schüler:innen einen anderen Blick auf die Rolle der Lehrkraft mit sich bringt, wird in den Schilderungen einer Austauschlehrerin im Jahr 1956/57 deutlich:

> „Die Schüler neigen dazu, sich ihre Noten zeigen zu lassen, um ihre Leistungen entsprechend einzustellen. Wenn sie sich ungerecht beurteilt glauben, machen sie den Lehrer in sachlicher Form auf ihre Ansprüche aufmerksam und sind sich auch ihrerseits sachlichen Argumenten zugänglich. Diese ‚sachliche' Verständigung zwischen Lehrer und Schüler ist […] ein Grundzug der amerikanischen Schule. Dies hängt mit der Auffassung des Schülers von der Schule zusammen. Der amerikanische Schüler betrachtet die High School als unvermeidlichen Teil seiner Ausbildung. Er fängt schon hier an, sich zu spezialisieren, sein „Programm" wird auf seine persönlichen Fähigkeiten und Berufsabsichten ausgerichtet. Er hat von Anfang an das Bewußtsein, daß es um sein eigenes Anliegen geht, und ist an der Durchführung seines Bildungsprogrammes so interessiert wie bei uns etwa ein Student. Diese Auffassung, daß die Schule für ihn da sei und nicht er für die Schule, äußert sich im Verantwortungsgefühl für den Ablauf des Gesamtbetriebes."[956]

Dieser „Gesamtbetrieb"[957] der Schule steht synonym für die Verwaltung der im Vergleich zu deutschen Schulen meist sehr großen High Schools und Colleges und wird in den Quellen mit

---

954 Brief an die Fulbright-Kommission vom 19. Februar 1957, S. 1f. (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/9b).

955 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1965, S. 6 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/17).

956 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 15. Oktober 1957, S. 3 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/5b).

957 Ebd.

Faszination beschrieben. So wird bspw. die „smoothness and effectiveness of the work of the student council at school“[958] betont. Im Austauschjahr 1957/58 schildert eine Austauschlehrerin lobend den Verwaltungsaufbau samt der wöchentlichen Versammlungen ihres College und äußert den Wunsch, diese in ihrer Heimatschule einzuführen:

> „I liked the weekly assemblies very much and would like to introduce them at once into our German schools. I am also very much in favour of the division of labor between administration and faculty. I was very much impressed that even such a small and poor school […] has an excellent counseling […].“[959]

Auch der Interviewpartner beurteilt die Verwaltung der High School, an der er im Austauschjahr 1971/72 unterrichtete, positiv, vor allem in Bezug auf das gut organisierte Vertretungssystem:

> „[…] die Amerikaner sind ja im Gegensatz zu dem, was man immer glaubt, von einer bürokratischen Gesinnung. Also im Vergleicht zu Deutschland war das geradezu ein Supergau, was man da erlebt an Bürokratie. Was man machen musste, und das fand ich gut: Die haben ja damals, was bei uns auch mal dann versucht wurde, so ein Vertretungslehrersystem, wenn man also als Lehrer krank war […], dann haben die organisiert, dass da Vertretung war. Und damit die was Sinnvolles machen konnten, musste jeder Lehrer eine Woche voraus für jede Stunde aufschreiben, was er in der Stunde machen will.“[960]

Eine weitere Perspektive auf die Organisation einer US-amerikanischen Schule eröffnet eine deutsche Lehrerin, indem sie ihre Irritation darüber äußert, dass die Schulverwaltung ohne Vorwarnung ihren Unterricht besucht habe und dieser dann durch ein ausgefülltes Formular bewertet wurde:

> „Future German exchange teachers who are used to work under entirely different circumstances would, I believe, be grateful for certain small places of information. Class inspection by a school administrator, without warning and without any comment afterwards other than a form sheet put into my box, filled out with an evaluation of my work (however favorable), came as a shock to me as I was totally ignorant of this procedure.“[961]

Ihre Bestürzung macht die Haltung deutscher Lehrer:innen sichtbar, den eigenen Unterricht nicht öffnen zu wollen, nicht einmal dem eigenen Kollegium oder, wie in diesem Fall, der Verwaltung bzw. Leitung der Schule.[962] In den USA war dies jedoch seinerzeit bereits gelebte Praxis, u. a. aufgrund des gängigen Team Teachings. Dementsprechend steht dieser ‚Kulturschock‘ bezeichnend für die Fremdheitserfahrung deutscher Lehrer:innen US-amerikanischen Schulen.

Für die Fulbright-Stipendiat:innen galt das US-amerikansiche Schulsystem und insbesondere die Comprehensive High School als sozialintegrativ und inklusiv. Dass die High School vor diesem Hintergrund als eine Schule für alle wahrgenommen wurde, zeigt sich in der Antwort eines Austauschlehrers auf die Frage, wofür er durch den Austausch ein besseres Verständnis gewonnen hat: „American schools in their efforts to educate all youngsters regardless of their intellectual activities.“[963] Hier zeichnet sich das inklusive Selbstverständnis der Comprehen-

958 Annual Exchange Teacher’s Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/20).

959 Annual Exchange Teacher’s Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/9).

960 Interview vom 22. November 2019, #01:13:27-8#.

961 Annual Exchange Teacher’s Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/12).

962 Zur De-Privatisierung von Unterricht in deutschen Schulen vgl. Bonsen & Rolff 2006; Holtappels 2013.

963 Annual Exchange Teacher’s Report on Teaching Experiences in the United States vom 25. April 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/6).

sive High School ab, ebenso wie im folgenden Zitat, in dem neben den Möglichkeiten für die verschiedenen mentalen Fähigkeiten der Schüler:innen auch eine Klasse für „mentally retarded" Schüler:innen erwähnt wird: „The opportunities which are given to everybody, also to the average and low average (class for mentally retarded within the general school)".[964] Diese Differenzierung innerhalb der Schule wird erst rund 50 Jahre später im deutschen Schulsystem unter dem Namen „Integrationsklasse" (auch „I-Klasse") eingeführt.
Dass die inklusive Beschulung[965] für die deutschen Austauschlehrer:innen eine besondere Herausforderung in der Beurteilung ihrer Schüler:innen bedeutete, unterstreicht der folgende Ausschnitt aus einem frei verfassten Bericht an die Fulbright-Kommission, der gleichzeitig wie ein Blick in die Zukunft des deutschen Schulwesens erscheint:

> „Man denkt in der amerikanischen Schule viel mehr als bei uns an den einzelnen Schüler, dem man in jeder Hinsicht gerecht zu werden versucht. Die Beurteilung muß sehr gewissenhaft vorgenommen werden: im Idealfall müßte man für jeden Schüler in jeder Stunde eine Zensur notieren, aus dem Durchschnitt wird die Sechswochenzensur, daraus wieder die Jahreszensur mathematisch genau errechnet."[966]

Welche Probleme das nicht-selektive Bildungssystem der USA aus Sicht einiger Fulbright-Stipendiat:innen birgt, wird in den folgenden Zitaten zweier Austauschlehrer deutlich. Beide sprechen sich in ihren Reports zwar für die gemeinsame Beschulung, wie in der Comprehensive High School, üblich, aus, schlagen jedoch weitere Wege der Differenzierung vor, weil sie den Unterricht für die Lehrkraft vereinfachen würden:

> „The U.S. school-system should also introduce a certain kind of selection (either at end of elementary or junior high level). […] The level range in a normal Senior High School (in Foreign Languages in particular) is too broad, so is the range of interest. I wonder, what teaching miracle should be able to cope with that problem, especially in large classes as I encountered them."[967]

Dieser Austauschlehrer, welcher das Schuljahr 1972/73 an einer High School in Illinois verbrachte, plädiert für eine Selektion der Schüler:innen am Ende der Grundschule oder dem Junior High Level, welche der Selektion im deutschen Schulsystem ähnelt. Über die Schwierigkeit, die eine heterogene Schüler:innenschaft mit sich bringt, äußerte sich ein deutscher Lehrer im Schuljahr 1966/67 und regt zumindest die Verwendung eines einfacheren Readers für die schwächeren Schüler:innen vor:

> „I found the American comprehensive, i.e. non-selective, school system interesting. My present school is supposed to be above the average of Philadelphia high schools. I had an excellent advanced class in French. On the other hand I found it hard in another class to teach boys a foreign language who do not master their own English grammar and who were unable to cope with the subject-matter in the relatively simple French reader. These boys should be allowed either to drop their foreign language or to use a very simple reader."[968]

---

964 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/8).

965 Obwohl der Begriff der Inklusion erst in den 1990er Jahren in (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskursen Verwendung findet, deuten sich hier bereits Auseinandersetzungen mit inklusiven Formen der Beschulung an (vgl. Glaser et al. 2021). So lassen sich Thematisierungen von Inklusion bereits Ende der 1960er Jahre im pädagogisch kritisch-alternativen Milieu der Bundesrepublik sowie in den 1970er Jahren in den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen finden (vgl. ebd.).

966 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 15. Oktober 1957, S. 2f. (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/5b).

967 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 20. Mai 1973, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/13).

968 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 2. Mai 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/8).

Nicht unerwähnt bleiben soll hier die Tatsache, dass viele Stipendiat:innen in den ersten Jahren des Lehrer:innenaustauschs von reinen Mädchen- oder Jungenschulen kamen und während ihres USA-Aufenthalts erstmalig Koedukation erlebten:

> „Hinsichtlich der Koedukation, die fuer uns Deutsche ja ein ungewohntes Bild bietet, kann man die Erfahrung machen, dass die Maedchen in der gleichen Altersstufe den Jungen weit voraus sind."[969]

Neben dem Zusammenleben an den US-amerikanischen Bildungsinstitutionen werden auch die Schulgelände und -gebäude sehr häufig und detailliert in den Quellen beschrieben. Dabei liegt der Fokus meist auf dem Ausmaß sowie der Ausstattung der Schulgebäude. Vor allem die Sportanlagen, aber auch die Bibliotheken sowie die hohen Anzahlen der Schüler:innen werden dabei besonders hervorgehoben. So berichtete ein Lehrer im Jahr 1958 von den Dimensionen seiner Gastschule in Virginia und schrieb, dass die Schule

> „[…] 2280 Schüler und Schülerinnen [zählt]. Dementsprechend ist das oder vielmehr sind die Schulgebäude riesig. Das ganze Schulgebäude mit Stadion, Tennisplätzen, Schwimmbecken, Parkplätzen und Übungsplätzen für Traktoren sowie allen Gebäuden deckt eine Riesenfläche. Es gibt drei zweistöckige Flügel für die Klassenzimmer, einen für die Speiseräume und die die Bibliothek, eine Turnhalle (mit über 2000 Sitzplätzen für Zuschauer) ein Bühnenhaus für 1300 Personen und einen Werkstättenbau."[970]

Von der Weitläufigkeit und der Ausstattung des Schulgebäudes schwärmt auch eine Austauschlehrerin, die 1956/57 an einer High School in Texas unterrichtete, und beschrieb die räumlichen Bedingungen als „paradiesische Zustände"[971]:

> „Das Gebäude ist neu, sehr groß und mit erheblichem Aufwand ausgestattet: alle Flure bis in Kopfhöhe gelb gekachelt, Akustikplatten an den Decken, grosse Klassenräume mit Fensterwänden, in jedem Klassenraum ein mit Glaswand abgeteiltes Büro für den Lehrer, in dem er seine Bücher usw. aufbewahrt und arbeiten kann. Die Turnhalle ist groß genug für 2500 Personen auf Tribünen und einen Mittelraum von der Größe eines Basketball-Feldes."[972]

Häufig findet das Vorhandensein und die gute Ausstattung der Schulbibliotheken, aber auch die Tatsache, dass diese von den Schüler:innen sehr regelmäßig und mit einer Selbstverständlichkeit für verschiedene Aufgaben genutzt wird, in den Reports Erwähnung. So betont dieser Austauschlehrer im Jahr 1967, wie beeindruckt er vom Campus, den Gebäuden, dem Lehrmaterial und allen anderen Einrichtungen wie Sprachlabors oder Bibliotheken sei und dass die meisten US-amerikanischen Schulen deutlich besser ausgestattet zu sein scheinen als deutsche Schulen. Er schrieb zudem, dass das Konzept einer frei zugänglichen Bibliothek an einem zentral gelegenen Ort an deutschen Schulen entlehnt werden solle:

> „I was deeply impressed by your very fine campuses, buildings, teaching materials and all the other facilities (language labs, libraries etc.). Most American schools seem to be so much better equipped than

969 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 20. Dezember 1957 (FAB, FY 1957/58, Nr.146-1957/7b).

970 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 13. Januar 1958, S. 1 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/5b).

971 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 15. Oktober 1957, S. 1 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/5b).

972 Ebd.

ours. Having a free-access library at a centrally located place in the high-school is an example that should be imitated in Germany."[973]

Die gute Ausstattung und die Dimensionen der Schulen resultierten u. a. aus den hohen Investitionen des Staats im Zuge der Schulreformen in den USA. Viele der öffentlichen US-amerikanischen High Schools wurden jedoch zusätzlich von ortsansässigen Unternehmen gefördert. Ein Beispiel ist die *Sun Valley High School* in Aston, einem Vorort Philadelphias, an der der Interviewpartner sein Fulbrightjahr verbrachte. Die Schule wurde von *Sun Oil* gesponsert, da das Unternehmen eine Raffinerie in Philadelphia unterhielt. Durch das Sponsoring hatte die Schule eine sehr gute Ausstattung:

> „Die hatten also ein Stadion für Fußball, erste Sahne, Baseballanlage, dann einen Fußballplatz für Soccer und Leichtathletik und einen Indoor Swimmingpool hatten sie, den sie für Sport nutzten […]. Ich muss sagen die hatten eine extrem gute Ausstattung, was damals an Technik für die Schule so war. Overhead und Film und die hatten auch einen extra Angestellten, der sich um die Sachen kümmerte."[974]

Hier klingt nicht nur die hohe Bedeutung des Sports an High Schools, die sich durch das Vorhandensein sämtlicher Anlagen ausdrückte, sondern auch die technische Ausstattung für den Unterricht an, die für die Fulbright-Stipendiat:innen äußerst modern und attraktiv war.[975]

Wie in diesem Kapitel deutlich wurde, beschäftigte die Austauschlehrer:innen die Verwaltung der Schulen samt ihrer Funktionen und Auswirkungen auf den Gesamtbetrieb der Institutionen. Das gut organisierte Vertretungssystem und die Versammlungen der gesamten Verwaltung und der Lehrpersonen werden dabei positiv reflektiert. Gleichzeitig wird der Schulverwaltung zugeschrieben, eine Auswirkung auf den sog. *school spirit* bzw. *team spirit* der Institution zu haben. Diese scheinen an Colleges und Universitäten noch ausgeprägter gewesen zu sein. Einen Bruch in der Austauschbegegnung stellen Unterrichtsbesuche durch die Schulverwaltung dar, weil die deutschen Lehrer:innen nicht gewohnt waren, dass ihr Unterricht von der Schulverwaltung begutachtet wird. Darüber hinaus lassen die Quellen Rückschlüsse darüber zu, welche Perspektive die Stipendiat:innen auf die Schüler:innenschaft haben und bemerken dabei häufig die Beschulung aller Kinder unabhängig von ihren Fähigkeiten.[976] Die Möglichkeit für die Schüler:innen, eine Fachrichtung eigenständig zu wählen und sich so zu profilieren, beeindruckte die Austauschlehrer:innen. In zahlreichen Reports und Briefen finden sich Beschreibungen und Bewertungen der Ausmaße der US-amerikanischen Schulen wieder. Diese waren für die deutschen Lehrer:innen ein Novum, das mit Faszination wahrgenommen wurde. Auch die Ausstattung der Institutionen beeindrucke sie und führte letztendlich auch zu dem Wunsch, bspw. Bibliotheken an deutschen Schulen zu installieren.

973 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1967, S. 3 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/6).

974 Interview vom 22. November 2019, #00:29:35-9#.

975 Vgl. Kap. 7.2.4.

976 Für die Bewertung des nicht-selektiven Schulsystems der USA vgl. Kap. 7.2.5.

7.2.2 Schul- und Unterrichtsklima im demokratischen Schulleben

„I got a favorable impression of the personal relationship between masters and pupils, between schools and parents."[977]

Das soziale Klima an den US-amerikanischen Schulen wurde maßgeblich durch drei Beziehungsebenen geprägt: der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung, der Beziehung zwischen den Lehrer:innen und der Elternschaft einer Schule sowie der zwischen den Lehrer:innen und der Verwaltung einer Bildungsinstitution.
Am häufigsten thematisierten die Austauschlehrkräfte das positiv wahrgenommene Verhältnis zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen sowie den daraus resultierenden informellen Umgang im alltäglichen Schulleben. Im Austauschjahr 1960/61 beschrieb ein Austauschlehrer die enge Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung als das, was ihn am meisten beeindruck habe und schrieb ihr die Möglichkeit zu, ein fruchtbares pädagogisches Klima zu schaffen: „I was most favorably impressed by the unusually close student-teacher relationship which seems to create a more fruitful pedagogical climate."[978]
Die Vorstellung der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehungen an US-amerikanischen Schulen vor der Ankunft der Stipendiat:innen basierte, wie einige andere, zum Teil auf dem Film *Blackboard Jungle*. Ein Stichpunkt aus einem Report des Austauschjahres 1961/62, als *Blackboard Jungle* bereits seit fünf Jahren veröffentlicht war, lautet „Relationship student-teacher (very different from Blackboard Jungle)."[979] Dieser Austauschlehrer verglich offenkundig das vorgefundene Klima an seiner Gastschule mit dem, was er in dem Hollywoodfilm gesehen hatte, und stellte eine Diskrepanz zur Filmdarstellung fest, die einen rauen und von Gewalt gezeichneten Umgang zeigte. Neben Kontrastierungen zum Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen zu dem Hollywoodfilm verglichen die Austauschlehrkräfte dieses auch mit der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung an deutschen Schulen. Zahlreiche Stipendiat:innen äußerten sich ähnlich wie ein Stipendiat im Jahr 1973: „Teacher-student relationship is much better than in Germany"[980] und stellten das gute Verhältnis dem schlechteren in Westdeutschland gegenüber. Expliziter kontrastiert ein Stipendiat, der das Austauschjahr 1956/57 in Houston verbrachte, die Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen:

> „Exchange teachers [...] should be told before, how different the behaviour of the students may be from that of their native countries. Students who [...] step without any inhibition at any moment into my office would be blamed in my country as tactless. But I was able to enjoy with those students a very close contact and to appreciate their eagerness to make the best of their studies."[981]

Wie sich die informelle Beziehung zwischen Lehrer:innen und der Schüler:innenschaft ebenfalls äußern konnte, schrieb eine Stipendiatin, die im Austauschjahr 1957/58 an einem College in Alabama unterrichtete. So hätten ihre Schüler:innen ihr kleine Nachrichten auf die

977 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/9).
978 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1961, S. 5 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/12).
979 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 30. April 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/16).
980 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 6. Mai 1973, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/15).
981 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 15. Mai 1957, S. 7 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/7).

Abschlussprüfungen geschrieben und ihr auf diese Weise frohe Weihnachten gewünscht oder mitgeteilt, dass sie eine gute Geographielehrerin sei:

> „I was quite embarrassed at finding all the kind little notes students write on their final examination papers at the end of the Quarters. 'Merry Christmas' written across a graph and 'You are really a very fine geography teacher' or „I enjoyed your course very much, next quarter I'll try harder 'made me blush." [982]

Sie fügt diesen Ausführungen jedoch hinzu, dass diese informelle Beziehung keineswegs den Verlust von Autorität bedeutete:

> „I liked the relationship between teachers and students which although I was rather informal did not mean a loss of authority on the part of the teacher."[983]

Zu der gleichen Schlussfolgerung kommt ein anderer Austauschlehrer, der das Austauschjahr 1966/67 an der Duke University in Durham, North Carolina verbrachte:

> „Another surprise to me was that the relations between professors and students were such friendly ones, and that without the students respecting their teachers less than anywhere else."[984]

Ähnlich stellte dies auch ein Austauschlehrer über die Beziehungen zu seinen Schüler:innen am College dar:

> „I was much impressed by the friendliness and discipline of my students. We had an excellent contact, discussed privately almost all topics under the sun, and many of them made me almost blush with their frank praise (e. g. 'You are a wonderful ambassador')."

Bemerkenswert ist hier, dass die deutschen Lehrer:innen offenkundig einen Widerspruch in einer guten Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung und gleichzeitiger Autorität der Lehrkraft sahen und sich überrascht zeigten, als diese Idee durch die Erfahrungen an den Gastinstitutionen widerlegt wurden.

Darüber hinaus wurde in den Quellen das Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Eltern reflektiert. Dieses sei den Stipendiat:innen nach viel näher, als das in Westdeutschland, da es eine viel engere Verbindung zwischen der Schule und den Eltern gebe:

> „These is a much closer connection between the parents and the school than there is in Germany. The students have the feeling that their parents and also the public is interested in their work, which makes life at school much more agreeable."[985]

Die Zusammenarbeit von Lehrer:innen und Eltern äußerte sich auch im Vorhandensein regelmäßig stattfindender Treffen der Parent-Teacher Association (PTA), einer formalen Organisation aus Eltern, Lehrer:innen und Mitarbeiter:innen einer Schule, die die Elternbeteiligung erleichtern soll. Die Organisation und die Teilnahme daran wurde über den gesamten Untersuchungszeitraum von zahlreichen Austauschlehrer:innen geäußert, meist jedoch ohne eine Bewertung der PTA und viel mehr als etwas, das sie als neue Erfahrung einordneten und beobachteten.

982 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/9).

983 Ebd.

984 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 5. Mai 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/4).

985 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1969, S. 6 (FAB, FY 1968/69, Nr. 415-1968/20).

Auch ein weiterer Stipendiat schrieb in seinen Report, dass er das große Interesse und die Opfer, die die Gemeinschaft für die Bildung ihrer Kinder bringe, bewundere:

> „I admire the great interest and sacrifices of the community for the education of their children, though I got the impression that the parents' influence on school life is sometimes greater than that of trained teachers."[986]

Ähnlich kritisiert auch ein anderer Austauschlehrer den großen Einfluss der Öffentlichkeit: „freedom of teaching is limited by the public opinion of the local community."[987]
Eine weitere Beziehungsebene, die das Zusammenleben an US-amerikanischen Schulen und Universitäten prägte, war die zwischen den Lehrpersonen und der Verwaltung einer Schule. Diese sei den Beobachtungen eines Austauschlehrers zufolge freundlich: „Relation between administration and teachers is friendly."[988] Ein Lehrer, der im Austauschjahr 1957/58 an einer High School in einer Vorstadt von Los Angeles unterrichtete, schrieb über die Verwaltung seiner Schule:

> „Die […] Schueler- und Schulverwaltung spielt eine erheblich groessere Rolle als an deutschen Schulen und trägt viel zur Bildung und Formung des school spirits bei. Gerade auf diesem Gebiet bietet sich ein reiches und wertvolles Beobachtungsfeld."[989]

Er bringt die Verwaltung der Schule mit dem „spirit"[990] der Schule in Verbindung und spricht ihr damit über die Funktion der reinen Verwaltung eine weitere, übergeordnete, zu, nämlich den Einfluss auf die Schulkultur im Allgemeinen. Dieser school spririt, in den Quellen häufig auch als team spirit bezeichnet, drückt ein Gefühl der Zugehörigkeit unter den Schüler:innen und Mitarbeiter:innen einer Schule aus. Ein starker spirit kann sich nicht nur auf die allgemeine akademische Leistung auswirken, sondern auch dazu führen, dass sich die Angehörigen einer Schule in höherem Maße für sie engagieren. Dieser school bzw. team spirit der Gastschulen wird in allen Berichten, die sich damit auseinandersetzen, als besonders positiv dargestellt. In einem Report wird deutlich, dass der Einsatz von Lehrer:innen in Form des ‚Aufopferns' ihrer Freizeit für Schulaktivitäten auf den team spirit der Schule zurückgeführt wird:

> „I have been able to observe many qualities, e. g. team spirit among teachers and students and the resulting sacrifice of the teachers' free time to work with their students."[991]

Erwähnung findet der team spirit vor allem in Berichten von Stipendiat:innen, die einem College oder einer Universität zugeordnet wurden. So wird das Verhältnis zwischen Studierenden und Dozierenden im Bericht einer Austauschlehrerin betont, die an einem Liberal Arts College im Austauschjahr 1966/67 unterrichtete. Dieses Verhältnis führe zur angemesseneren Unterstützung der Studierenden und sei konträr zu der Beziehung in Westdeutschland, wo Professor:innen deutlich distanzierter seien:

---

986 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States von 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/2).

987 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/20).

988 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/1).

989 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 20. Dezember 1957 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/7b).

990 Ebd.

991 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/17).

> „The prevailing harmonious and stimulating atmosphere is ideal for studying, the relationship between students and instructors is close and so the former can really be advised and guided in their endeavors. At this phase of educational and at graduate level the American system really has advantages over the German where professors too often still keep aloof and a gulf separates them from their students. Thus it is greatly desirable that the German university education will be influenced by the American, especially in this report."[992]

So führe der Stipendiatin zufolge die vorherrschende harmonische und anregende Atmosphäre nicht nur zu einer engen Beziehung zwischen Studierenden und Dozierenden, sondern stellt zudem einen Vorteil des US-amerikanischen Bildungssystems gegenüber dem deutschen dar, in dem die Professor:innen distanziert seien. Auch sie schließt ihrer Ausführung eine Kontrastierung des US-amerikanischen zum deutschen Bildungssystem an und leitet den Wunsch ab, dass die deutsche Hochschulbildung in diesem Bereich von der US-amerikanischen beeinflusst werden sollte.
Perspektiven auf den team spirit an Universitäten zeigt die Äußerung eines Lehrers, der das Austauschjahr 1963/64 an der University of Houston verbrachte:

> „Team spirit: Since I was accepted at the University of Houston as a regular member of the faculty, I had to realize that the private character of such an educational institute requires good public relations and a strong sense of common responsibility. Exchange teachers coming from countries where there is almost a state monopoly on education, should be informed in the orientation programs, how important their personal interest and their participation in the whole institute is."

Diese Wahrnehmung zeigt, dass US-amerikanische Universitäten von ihren Lehrenden erwarteten, dass sie sich mit persönlichem Interesse im Zusammenleben auf dem Campus engagieren. Dies war einer der größten Unterschiede der deutschen und US-amerikanischen Bildungssysteme und zeigt sich nicht zuletzt am Campusleben in den USA, in dem es üblich war, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch die Professor:innen auf dem Campus lebten.

Ein weiterer zentraler Aspekt des Schul- und Unterrichtsklimas, den die Austauschlehrer:innen hervorhoben, ist das demokratische Schulleben. Besonders die Erziehung zu mündigen, demokratischen Bürger:innen wurde häufig in den Reports und freien Berichten thematisiert und reflektiert. Ein Stipendiat benannte die systematische Erziehung der Schüler:innen zur Staatsbürger:innenschaft durch die Entwicklung und Förderung von Schüler:innenvertretungen von der untersten Klasse an als einen Aspekt, von dem er nun eine bessere Vorstellung habe: „The systematic training of the students in citizenship by developing and encouraging student government from the lowest grade on." Und auch ein anderer Lehrer schrieb in seinem Report, dass er die Vorteile einer umfassenden Vermittlung von demokratischen Verfahren und Organisationen nun verstehe: „Understanding of the benefits of giving the students a thorough training in democratic procedure and organizations."[993] Ähnlich resümiert dies ein Austauschlehrer im Jahr 1956 in einem Brief an die Fulbright-Kommission:

992 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/5).

993 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 9. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/21).

> „Was mich jedoch sehr beeindruckt hat, ist der Eifer und die Erfindungsgabe, mit der die heranwachsenden jungen Staatsbuerger in ihrer Schule zum Verstaendnis des oeffentlichen Lebens und zur persoenlichen Mitarbeit daran erzogen werden. Das ‚training for good citizenship' steht im Mittelpunkt alles paedagogischen Bemuehens."[994]

Der Lehrer schrieb überaus positiv über das sog. „training for good citizenship"[995] und sieht es sogar als die Grundlage des pädagogischen Bemühens. Wie die pädagogische Arbeit zur *good citizenship* aussah, machen zwei weitere Quellenausschnitte sichtbar. So findet sich in einem frei verfassten Bericht an die Fulbright-Kommission aus dem Jahr 1957 eine Beschreibung dessen:

> „Er [= der Schüler; S. W.] nimmt an der Schule denselben Anteil wie der amerikanische Bürger an seinem Staat. Die Wahl der Student-body Officers und die Handhabung des Student Selfgovernment sind bei dieser Einstellung eine Selbstverständlichkeit – weit entfernt von Spielerei, Angabe oder Widerstandsbewegung. Schulleitung und Schülerverwaltung weisen bei jeder Gelegenheit auf gute Zusammenarbeit hin und sind auch wirklich voneinander abhängig. Ein einziges Beispiel wäre die Student Patrol, Schüleraufsichten während der Pausen und auch während der Stunden in den Gängen, die eine Aufsicht der Lehrkräfte unnötig machen. Die Schulleitung und die Lehrkräfte sind beratend und überwachend überall beteiligt; das nimmt aber den Schülern nicht das Gefühl der Selbständigkeit, sondern bedeutet eine Unterstützung, die sie dankbar annehmen. Durch diese echte Zusammenarbeit – und nur dadurch – ist es möglich, daß [...] eine große Zahl sehr aktiver clubs und Societies bestanden, die über den Unterricht hinaus Interessengemeinschaften schufen."[996]

Für diese Austauschlehrerin kann die demokratische Selbstverwaltung der Schüler:innen als Übertragung der demokratischen Verantwortung eines Einzelnen im Staat der USA gesehen werden. Dass die Schüler:innen also nicht nur über die Demokratie lernen, sondern ihre unterschiedlichen Merkmale und Rechte selbst erleben und praktizieren können, beschrieb ein Stipendiat in dem kurzen Stichpunkt: „School is not preparation for life but is life"[997]. Auch das folgende Zitat, ebenfalls aus einem frei verfassten Bericht an die Fulbright-Kommission, jedoch fast acht Jahre später, legte ebenfalls ein pädagogisches Praxisbeispiel dar:

> „Im April wird hier in der Schule ein Modell-Kongress veranstaltet, bei dem die Schüler als Abgeordnete fungieren und über bestimmte Probleme diskutieren. Im Oktober hatten wir eine entsprechende Veranstaltung für die UN [...], und es war überraschend, mit welchem Einsatz die Schüler diese Aufgabe bewältigten."[998]

Dass sich durch das Erleben der demokratischen Strukturen in den USA Transferprozesse anbahnten, zeigen weitere ausgewählte Zitate aus den Reports der Stipendiat:innen. So schrieb ein Austauschlehrer, dass er bereits das *student government*, womit die Selbstverwaltung der Schüler:innen in Form von demokratischen Klassenräte etc. gemeint ist, in seiner Schulpraxis umsetzt:

994 Brief an die Fulbright-Kommission vom Dezember 1956, S. 1 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/6b).

995 Ebd.

996 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 15. Oktober 1957, S. 3 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/5b).

997 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 30. April 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/16).

998 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 1. April 1965, S. 2 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/18b).

„In schools, churches and civic groups I met a great many people, which were familiar with the rules of leadership in a democracy and willing to accept responsibility. I consider this a fine result of the student government, which is already practice in Jr. High School."[999]

Für diesen Stipendiat ist die Tatsache, dass US-Amerikaner:innen mit den Regeln der Verwaltung in einer Demokratie vertraut sind und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen, auf das „student government"[1000], das ab der Junior High School praktiziert werde, zurückzuführen. Im Austauschjahr 1960/61 beschrieb ein Austauschlehrer die Arbeit der Schüler:innenvertretung als reibungslos und effektiv: „The smoothness and effectiveness of the work of the student council at school."[1001]

Es lässt sich zusammenfassen, dass das Schul- und Unterrichtsklima an US-amerikanischen Schulen ausschließlich positiv bewertet wurde.[1002] Die Austauschlehrer:innen wurden zu Beobachter:innen der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung sowie der zwischen den Lehrer:innen und den Eltern; dabei kamen sie zu dem Entschluss, dass die Beziehungen äußerst positiv sind. Daraus resultiere nicht nur ein informeller alltäglicher Umgang in der Schule, sondern auch die Erkenntnis, dass dies keinerlei Autoritätsverlust seitens der Lehrer:innen bedeute. Die positiven Beziehungen zwischen den Akteur:innen rund um die Schulen werden zudem absolut konträr zu denen an deutschen Schulen beschrieben.
Die Stipendiat:innen teilten zudem die Wahrnehmung des großen öffentlichen Interesses an der Arbeit der Schüler:innen, die auf das gute Verhältnis zwischen der Schule und deren Elternschaft sowie das große Interesse einer Gemeinschaft an der Bildung ihrer Kinder – welches in Westdeutschland während des Untersuchungszeitraums erst spät und recht langsam anstieg – zurückzuführen sei.
Besonders eindrucksvoll sind die Reflexionen über das demokratische Schulleben, die insbesondere von Äußerungen über die Erziehung zu mündigen, demokratischen US-Bürger:innen geprägt sind. So sei das das sog. *training for good citizenship* nicht nur die Grundlage allen pädagogischen Bemühens, sondern bringe auch ein *student government*, eine Schüler:innenverwaltung hervor, durch die die Schüler:innen lernen, wie demokratische Selbstverwaltung und Verantwortung in einer Gesellschaft gestaltet werden können. Diese Konzepte waren an westdeutschen Schulen nicht vorhanden. Zudem war den Stipendiat:innen durchaus bewusst, dass das Fulbright-Programm auf der Reeducation und Reorientation aufbaute und somit die Demokratisierung der deutschen Gesellschaft zum Ziel hatte. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass die Stipendiat:innen explizit nach Anhaltspunkten und positiven Beispielen suchten, die eine demokratische Gesellschaft prägen und ausmachen und diese schließlich auch in den Reports stark machten.

---

999 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 14. Mai 1971, S. 6 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/7).

1000 Ebd.

1001 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/20).

1002 Trotzdem muss hier auf die soziale Erwünschtheit verwiesen werden, die vor allem davon beeinflusst wurde, dass die Reports an die am Fulbright-Lehrer:innenaustausch beteiligten Organisation bis hin zum U.S. Department of Health, Education and Welfare weitergeleitet wurden.

7.2.3 Extracurriculare Aktivitäten

„[…] I was mostly impressed by the freedom your students have […] and by the possibilities for education that lie in the extra-curricular activities."[1003]

Einen gravierenden schulkulturellen Unterschied zwischen dem westdeutschen und dem US-amerikanischen Schulsystem stellten für die Austauschlehrer:innen die extracurricularen Aktivitäten dar. Während der Schultag im Untersuchungszeitraum an deutschen Schulen i. d. R. mittags endete und die Schüler:innen anderen Beschäftigungen in ihrer Freizeit nachgingen, waren die außerschulischen Aktivitäten in den USA Teil des Schultags und fanden auf dem Gelände sowie in den Räumen der Schule statt. Dieser „stress laid on extra-curricular activities"[1004] wird in einer Vielzahl der Quellen erwähnt. Die Folge dessen seien einer Austauschlehrerin nach, die das Schuljahr 1966/67 an einem College in Pennsylvania verbrachte, dass sich das Leben der US-amerikanischen High School-Schüler:innen viel stärker um die Schule drehe als das der deutschen Schüler:innen, da sie einen größeren Teil Ihres Tages in der Schule verbrächten:

> „The life of an American high school student centres more around his school as such than that of his German counterpart – he spends a greater part of the day in school, there are more extracurricular activities"[1005].

Ein weiterer Stipendiat hält in seinem Report fest, dass auch die Lehrer:innen den größten Teil des Nachmittags in der Schule seien und dort z. B. an der Produktion von Theaterstücken, Musicals oder Varietés mitwirkten:

> „Nor will I forget the dedication and patience, with which the teachers of these schools guided their classes and encouraged them to perform fascinating dramas, musicals and variety shows."[1006]

Neben den Aktivitäten im musischen sowie künstlerisch-darstellenden Bereich fanden extracurriculare Aktivitäten auch in Form diverser Sportarten statt: „The teachers spend most of the afternoon house in school; such time is devoted to the training in sports"[1007]. Wie sich das Sportleben einer High School gestaltete, berichtete ein Stipendiat im Jahr 1961 in seinem frei verfassten Bericht an die Fulbright-Kommission:

> „Gegen Ende des Schuljahres entfaltet sich ein so reges Sportleben […]. Heute Baseball – morgen track meet, usw. Manche der besseren Sportler sind fast jeden Nachmittag irgendiwe ‚beschaeftigt'; dazu kommen noch die vielen Banquets, Hops und Swings am Abend, die die Freizeit besonders der aelteren Jahrgaenge ausfuellen."[1008]

1003 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1965, S. 6 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/13).

1004 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Juni 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/13).

1005 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/5).

1006 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 14. Mai 1971, S. 6 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/7).

1007 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1959, S. 2 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/9).

1008 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 14. Mai 1961, S. 2 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/8b).

Dieses Zitat lässt Rückschlüsse darüber zu, wie sich ein Nachmittag in der Schule nach dem Unterricht gestaltete. So finden besonders am Ende des Schuljahres fast täglich Spiele der Schulmannschaften und auch das Freizeitprogramm der Schüler:innen finde in Form von Tanzveranstaltungen in der Schule statt. In einem Brief an die Fulbright-Kommission schrieb ein weiterer Austauschlehrer: „Wirklich gross geschrieben wird der Sport."[1009] Die Dimensionen der Sportveranstaltungen an US-amerikanischen Bildungsinstitutionen waren sehr ausladend, wie in den Erzählungen eines Stipendiaten aus dem Austauschjahr 1964/65 deutlich wird:

> „Bei wichtigen Fußballspielen [American Football, S. W.] ist das Stadion der Duke Universitaet mit 45 000 Zuschauern bis auf den letzten Platz gefuellt. Welche deutsche Uni hat ein solches Stadion!? Die Musikkapellen marschieren auf und fuehren ihre Formationskuenste vor (marching bands), die ‚cheerleaders' treten in Aktion, Jungen und Maedchen, die bei jeder Spielunterbrechung zu den Marschrythmen tanzen und die Zuschauer zur Anfeuerung der eigenen Mannschaft anfeuern."[1010]

Diese Dimensionen der Sportspiele von Universitätsmannschaften werden durchaus auch kritisch beleuchtet, so seien diese Spektakel teilweise auch an Colleges kommerziell organisiert: „Commercially organized […] even in the colleges"[1011]. Darüber hinaus war bereits in den 1950er Jahren die Teilnahme in einer erfolgreichen Schulmannschaft in bestimmten Sportarten entscheidend bei Bewerbungen an Colleges oder auch Universitäten: „extra-curricular activities and their evaluation on applications"[1012]. Einsichten in die Bedeutung des Wettbewerbs bieten die Erzählungen einer Austauschlehrerin, die an ihrer Junior High School in Wisconsin eine Jungen-Skimannschaft und eine Mädchen-Volleyballmannschaft gegründet hat:

> „I was the first teacher to start a boys' ski team and a girls' Volleyball-team. Both teams have contributed to my personal and professional development because I got to know how deadly serious league competitions are taken. As I insisted to my girls on the volleyball-team who were not very good coordinated and who enjoyed playing I think I made clear for some of the teachers and students that school-sports should have some more goals than robing up top competitors."[1013]

Sie betont dabei, dass die Teams zu ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung beigetragen hätten, weil sie erfahren habe, wie „tödlich ernst" Ligawettbewerbe genommen wurden, und sie ihren Schüler:innen zeigen konnte, dass der Schulsport mehr Ziele haben sollte, als nur die besten Gegner:innen auszuschalten. Durch die Reflexion eines anderen Austauschlehrers wird eine weitere Perspektive darauf eröffnet, welche Auswirkungen die besondere Bedeutung der außerschulischen Angebote auf die Lehrkräfte in den USA hatten:

> „Oft wird in Deutschland geklagt, dass der Lehrer zu viel zu tun hat – nach diesem Jahr Amerika werde ich das bestimmt nicht mehr tun! Die Lehrer, die ich hier bisher kennengelernt habe, sind nicht nur sehr beschaeftigt sondern sind in der Mehrzahl auch einem ganz anderen Druck der Oeffentlichkeit ausgesetzt – man erwartet von den coaches, dass Sport, Musik und Theaterwettbewerbe gewonnen werden."[1014]

1009 Brief an die Fulbright-Kommission vom 4. Januar 1958, S. 1 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/2b).

1010 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom Dezember 1964, S. 2 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/14b).

1011 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/16).

1012 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Juni 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/13).

1013 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1973, S. 4 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/7).

1014 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 5. Januar 1958, S. 2 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/8b).

Diese Erfahrung zeigt die Entwicklung einer neuen Perspektive auf die eigene Tätigkeit durch die Austauschbegegnung. Durch die Erfahrung des Arbeitsalltags einer US-amerikanischen Lehrkraft verändert sich die Wahrnehmung auf das Pensum unnd die Struktur im Alltag einer deutschen Lehrkraft.

Das extracurriculare Programm einer US-amerikanischen Bildungseinrichtung – es divergiert(e) nur geringfügig zwischen High Schools, Colleges und Universitäten – prägte die Austauscherfahrungen der deutschen Fulbright-Stipendiat:innen maßgeblich und spielte bei der Reflexion des US-amerikanischen Schulsystems sowie der eigenen Berufspraxis eine wichtige Rolle. Während sich einige Austauschlehrer:innen überrascht darüber äußerten, welch hoher Stellenwert den extracurricularen Aktivitäten zukam, stellte das daraus resultierende Engagement der Lehrer:innen für andere ein Diskussionspotential dar. Durch eine systematische Auswertung der Frage

> „Have you participated in any school or community activities, other than those mentioned above, which have contributed to your personal or professional development or which have furthered the aums of the exchange program? These activities might include direction of dramatic or musical groups, appearances on radio or television programs, special class projects shared with the school and community, judging competitions, etc."[1015]

Aus dem Fragebogen kann darüber hinaus geschlossen werden, dass über 90 % der Stipendiat:innen – zumindest seit dem Austauschjahr 1960/61 – an außerschulischen Akitivtäten teilnahmen. Meist gestaltete sich dies in Form der Begleitung oder Führung eines German Clubs, aber auch History Clubs oder Sportmannschaften waren Teil des Engagements der deutschen Lehrer:innen.

7.2.4 Methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung und technische Ausstattung der Schulen

> „[...] I was deeply impressed by the marvelous facilities of most of the schools I got to know: Language Labs, audio-visual material, art- and music centers, work shops, gymnasiums etc. which provide excellent opportunities for the improvement of teaching and the development of new teaching methods."[1016]

Da der größte Teil der deutschen Austauschlehrer:innen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurde[1017], lassen sich in den Quellen vor allem Äußerungen und Reflexionen über die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung für den Fremdsprachenunterricht an US-amerikanischen Schulen finden. Eines der Ziele des Fulbright-Programms, die Auseinandersetzung mit anderen Gegebenheiten im pädagogischen Bereich, erfüllte sich durch das Erlernen neuer Unterrichtsmethoden, wie das folgende Zitat exemplarisch zeigt: „I have learnt a variety of methods at presenting a foreign language to students."[1018] Zu diesen unbekannten Methoden gehörte auch das Team Teaching, das während des Untersuchungszeitraums noch nicht an westdeutschen Schulen praktiziert wurde. So wurde Team Teaching als besonders interessant beschrieben: „Especially team teaching [was] interesting to me"[1019] oder als etwas, dass die deut-

---

1015 Diese Frage existiert lediglich in der Fragebogenversion ab dem Austauschjahr 1961/62.

1016 Ebd.

1017 Vgl. Kap. 6.3.2.

1018 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/2).

1019 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 2. Mai 1971, S. 3 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/26).

schen Lehrer:innen besonders beeindruckte: „I was particularly impressed by the team-teaching program"[1020].

Neben der personellen Organisation des Unterrichts waren die deutschen Stipendiat:innen überaus fasziniert von der technischen Ausstattung der US-amerikanischen Schulen. So waren Overhead-Projektoren, Fernseher, Tonbandgeräte, Schallplattenspieler und Kopfhörer in ständiger Verwendung. Ein Austauschlehrer beschrieb im Austauschjahr 1960/61 in seinem frei verfassten Bericht, dass der Fremdsprachenunterricht gerade ausgebaut werde und daher kein festes Curriculum vorliege:

> „Da der Fremdsprachenunterricht in schneller Entwicklung immer mehr ausgebaut wird, fand meine Taetigkeit gerade in diesem Fach grosses Interesse. Fehlende Lehrplaene, noch keine klare Konzeption im Unterrichtsziel, veraltete Lehrbuecher erschwerten die Arbeit am Anfang [...]. Durch die moderne Einrichtung eines Sprachenlaboratoriums, unsere amerikanische Schule besass eins mit 16 Arbeitsplaetzen, waren manche dieser Schwierigkeiten gemildert [...]."[1021]

Der Mangel an klaren Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht resultierte daraus, dass der Fremdsprachenunterricht neben technischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern während der US-amerikanischen Bildungsreformen und dem Kalten Krieg zwar seit den späten 1950er Jahren an Bedeutung gewann, verbindliche Curricula jedoch zu diesem Zeitpunkt noch in Er- und Überarbeitung waren. Dem Austauschlehrer zufolge konnte dieses Defizit durch ein „Sprachenlaboratorium"[1022] verbessert werden. Dieses *language lab* ist nur eine von mehreren durch die Fulbright-Lehrer:innen vielfach gelobten „Technical aids in teaching"[1023]. Die Unterstützung des Fremdsprachenunterrichts durch technische Medien hatte während des Untersuchungszeitraums in den USA Konjunktur und wurde in den Quellen ausschließlich positiv reflektiert, wie auch im folgenden Quellenausschnitt von 1969: „I was very glad to work in a language class with excellent audio-visual equipment, e.g. headsets; this was an interesting experience for me."[1024] Auch ein weiterer Stipendiat schätzte die Gelegenheit mit audio-visuellen Unterrichtshilfen zu arbeiten: „Specifically I appreciated the opportunity of working with the audio-visual language teaching aids."[1025] Der Einsatz der technischen Geräte in Kombination mit der audio-visuellen Unterrichtsmethode diente dem Programmierten Unterricht bzw. Programmierten Lernen. Dieser, auf den Grundlagen des Behaviorismus in der Prägung B. F. Skinners beruhende Unterricht beeinflusste auch die deutschsprachige Didaktik in den 1960er und 1970er Jahren und baut auf der Idee auf, man könne über programmierte Verstärkungen Verhalten, Lernen und Erziehung beeinflussen. Bereits in den 1950er Jahren erreichte die Diskussion um den Einsatz technischer Hilfsmittel im Schulunterricht in den USA einen Höhepunkt. Die teaching machines sind die materiale Gestalt dieser Idee und waren für die deutschen Austauschlehrkräfte das Novum im Fremdsprachenunterricht, sie wurden dementsprechend mit großem Interesse beobachtet und angewandt:

1020 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/14).

1021 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission aus dem Jahr 1961, S. 1 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/7b).

1022 Ebd.

1023 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/19).

1024 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1969, S. 6 (FAB, FY 1968/69, Nr. 415-1968/24).

1025 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 6. Mai 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/12).

> „Following the development and use of modern methods and new equipment (ALM [= audio-lingual method; S. W.], language labs). Being able to study your language more closely and list samples of usage, e. g. […] to glove a ball, etc."[1026]

Das Training frei von äußeren Einflüssen mithilfe fortgeschrittener Technologie sollte durch den klinisch-wissenschaftlichen Ausdruck „Labor" bzw. „lab" hervorgerufen werden.[1027] Da jede:r Schüler:in selbst durch Vor- und Zurückspulen über die eigene Lerngeschwindigkeit entscheiden konnte, galten language labs als Möglichkeit der Individualisierung im Unterricht, welche jedoch dadurch eine Art Bruch enthielt, da die Lehrkraft – vorn im Klassenraum am Pult sitzend – sowohl jede Kabine im Blick als auch die Möglichkeit hatte, sich mit einem Mikrofon auf die Kopfhörer des:r einzelnen Schülers:in zuzuschalten.[1028] Dieses Kontrollmoment kam auch bei anderen teaching machines zum Tragen. Die neuen Lehrmaschinen sicherten eine Effizienzsteigerung des Unterrichts zu, existierten dabei aber in sehr unterschiedlichen Ausführungen „von Fragen auf Papierrollen mit schriftlicher Antwortmöglichkeit bis zu Darstellungen verzweigter, auf Mikrofilm gespeicherter Programme mit Multiple-Choice-Auswahl der Antwort per Knopfdruck."[1029] Das Neue an den teaching machines war das unmittelbare Feedback an die Schüler:innen sowie überprüf- und messbare Programme, die mit der sich in den USA und Westeuropa etablierenden Empirischen Bildungsforschung zusammenfiel. Die modernen teaching machines der 1950er und 1960er Jahre[1030] wurden von B. F. Skinner entwickelt, der konstatierte, dass sich die Lernbemühungen der Schüler:innen durch Einsatz der Maschinen verstärken und dem individuellen Lerntempo gerechter würden, als eine Lehrkraft.[1031] In einem Bericht an die deutsche Fulbright-Kommission beschrieb eine Austauschlehrerin die audiovisuelle Methode mit einem language lab:

> „Es ist eine Art direkte Methode. Die Schueler lernen Dialoge auswendig, die spaeter umgeformt werden, sodass sie spaeter vollkommen korrekt sprechen, ohne eine Ahnung von Regeln zu haben. Spaeter werden die Regeln gesagt. Es wird mit Tonband, Plattenspieler und Laboratorium gearbeitet."[1032]

Eine andere Austauschlehrerin hatte sogar die Möglichkeit, sich mit einem language lab und der Methode des Programmierten Lernens sowohl in einem neunmonatigen Weiterbildungskurs an einem College als auch auf einer Tagung auseinanderzusetzen:

> „I was especially interested in Language Laboratories and Programmed Learning Materials and Teaching Machines, and I learned a lot about it at the DAVI-Convention in Kansas City, and in the extension course of Kansas State College on audio-visual instruction, which I attended from September 1961 to May 1962."[1033]

1026 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom Mai 1965, S. 6 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/5).

1027 Vgl. Bosche & Geiss 2010, S. 120.

1028 Vgl. ebd.

1029 Deplazes 2020, S. 4.

1030 Für die häufig unerwähnte historische Entwicklung von Lehrmaschinen, die von den patentierten Erziehungsgeräten im 19. Jahrhunderts über die ersten Lehrmaschinen von Sidney Pressey in den 1920er Jahren bis hin zu denen von B. F. Skinner in den 1950er Jahren reicht, vgl. Benjamin 1988.

1031 Vgl. Deplazes 2020, S. 5. Bei der Einführung von Lehrmaschinen in Deutschland und der Schweiz wurde eine Debatte über die Technologisierung des Klassenzimmers ausgelöst. Es wurde befürchtet, dass Lehrpersonen überflüssig werden (vgl. ebd., S. 3ff.).

1032 Frei verfasster Bericht vom 3. Oktober 1964, S. 2 (FAB, FY 1964/65, Nr. 1964-6b).

1033 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1962, S. 6 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/13).

Auch wenn nicht bekannt ist, ob sich die Lehrerin intensiv mit den Lehrmaschinen befasste, weil es von ihrer gastgebenden Schule verlangt wurde, liegt die Vermutung nahe, dass sie die Einführung der Lehrmaschinen an deutschen Schulen befürwortete und vermutlich als Multiplikatorin (und somit als Medium des Wissenstransfers) dieses methodisch-didaktischen Konzepts nach ihrer Rückkehr fungierte. In den Quellen lassen sich weitere Ausschnitte finden, in denen die Austauschlehrer:innen das Vorhaben äußern, die language labs und die audio-lingual method in den Fremdsprachenunterricht in der BRD zu adaptieren. So schrieb eine Austauschlehrerin im Jahr 1962, die neuen Methoden wären hilfreich für sie und ihre Schule: „The new methods of language teaching (laboratories etc.) will be very useful for me and my schools in Germany."[1034] Deutlich später, im Jahr 1968, äußerte ein Austauschlehrer die Hoffnung, seine Erfahrungen mit dem language lab in Deutschland anwenden zu können: „I hope I'll be able to use my experiences I've had at my host school's language lab in Germany."[1035] Als einen Aspekt, der helfen könnte neue Wege für das westdeutsche Schulsystem zu finden, bezeichnet ein Austauschlehrer die audio-lingual method für den Fremdsprachenunterricht – und spielt dabei auf die Bildungsreformbestrebungen dieser Zeit an:

> „And the American school system is another asset which might help to find new ways for our school system. […] I might use the ALM method for teaching foreign languages back home."[1036]

Ähnlich resümiert ein weiterer Austauschlehrer die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung mit den technischen Hilfsmitteln an seiner Gastschule. So nehme er

> „[…] positive Anregungen mit heim […]. Es handelt sich um die Verwertung mechanischer Hilfsmittel im Unterricht, auflockernder Collegemethoden im Oberstufenunterricht, die Einführung z. B. des Fremdsprachenclubs."[1037]

Auch hier klingt bereits eine Übernahme einiger Elemente in die eigene Unterrichtspraxis an. Die Konfrontation mit dem US-amerikanischen Bildungssystem brachte auch einem weiteren deutschen Lehrer, der das Austauschjahr 1966/67 an einer Senior High School in Commack in New York verbrachte, eine Reihe neuer Ideen und Ansätze. So wolle er im Fremdsprachenunterricht mehr Betonung auf Sprachmusterübungen, Sprechen und Verstehen legen. In all diesen Zitaten wird die Unterrichtserfahrung im Fremdsprachenunterricht, ganz besonders jedoch die Arbeit mit einem language lab und der audio-visuellen Methode als eine besondere Errungenschaft und Erfahrung des Austauschs gesehen. So resümiert ein Stipendiat der an einem College in Colorado unterrichtete, die audio-visuelle Methode: „Teaching an audio-visual program of German was a special enrichment for me."[1038] Auch in Gesprächen und bei Hospitationen in anderen Bildungseinrichtungen nutzten die Austauschlehrer:innen die Gelegenheit, um sich mit den US-amerikanischen Kolleg:innen über die modernen Lernmethoden auszutauschen: „Through observation and discussions with colleagues I learned about programmed, computerized and individualized learning"[1039].

1034 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 13. Mai 1962, S. 6 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/2).

1035 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 19. Mai 1969, S. 6 (FAB, FY 1968/69, Nr. 415-1968/11).

1036 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 2. Mai 1965, S. 6 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/6).

1037 Brief an die Fulbright-Kommission vom 23. Dezember 1957, S. 2 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/10).

1038 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 26. April 1973, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/10).

1039 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1971, S. 3 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/2).

Die Auseinandersetzungen der Austauschlehrer:innen mit den Methoden und technischen Medien des Fremdsprachenunterrichts an US-amerikanischen Schulen verdeutlichen, dass das Programmierte Lernen als Möglichkeit der Individualisierung von Lernprozessen mittels technischer Hilfsmittel auf der Grundlage lernpsychologischer Erkenntnisse für die Stipendiat:innen ein bedeutsames Beobachtungsfeld darstellte. Da die Lehrmaschine seit Beginn der 1960er Jahre auch im deutschsprachigen Raum in pädagogischen und didaktischen Diskussionen allmählich Beachtung fand, war die Begegnung mit der geübten Praxis an den US-amerikanischen Schulen eine Möglichkeit, ein klareres Bild von der vermeintlich eigenen zukünftigen Unterrichtspraxis mit den Maschinen zu bekommen. Es ist daher nicht überraschend, dass die Austauschlehrer:innen Gedanken über die mögliche Adaption des Programmierten Lernens samt seiner Methoden und technischen Hilfsmittel in den Reports äußerten.

7.2.5 Kritik am US-amerikanischen Schulsystem und der Vergleich mit deutschen Höheren Schulen und Gymnasien

> „I had a better opinion of American educational system in general and the high school in particular before I came here last fall than I have now. I have gained impressions which are, of course, restricted or one-sided, but based upon observations ‘from within', and I have compared them with many American and some non-American utterances concerning this problem, oral, written, and printed, asked-for and unsolicited, unfavorable and favorable voices of professors, teachers, school administrators, parents and industrial leaders. It seems to me that the highschool has deteriorated within the last 20 or 25 years, above all scholastically."[1040]

Die Fulbright-Stipendiat:innen nutzten die Reports auch zur Äußerung von Kritik an einzelnen Aspekten des US-amerikanischen Schulsystems. Wie das Eingangszitat zeigt, ist ihnen dabei teilweise bewusst, dass die Eindrücke und somit auch die Kritik nicht allgemeingültig sein können, jedoch äußern viele der Austauschlehrer:innen ihre kritischen Schlussfolgerungen, nachdem sie mehrere Monate an den US-amerikanischen Schulen tätig waren und an mehreren anderen Bildungsinstitutionen hospitierten. Über diese Hospitationen schrieb eine Austauschlehrerin im Jahr 1962, dass sie Gespräche mit Schüler:innen und so auch die Bildung einer Meinung über das US-amerikanische Schulsystem ermöglichten:

> „These visits were very valuable for me for various reasons: While I was teaching at a rather small school with not too many facilities, I had a great interest in seeing for example a large modern high school. I also had an opportunity to talk to students of other schools and to tell them about my country. Most important of all: only by visiting other schools I could form an opinion of the American school system."[1041]

Über die Notwendigkeit der Schulbesuche aufgrund der Heterogenität des US-amerikanischen Schulsystems schrieb ein weiterer Stipendiat:

> „As the U.S. does not have one school system, but several thousand systems, these visits are necessary. I would have liked to visit more schools. I tried to see schools of different type (public schools, Central High Schools in Philadelphia as an example of a selective school, private schools, a vocational school)."[1042]

1040 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 15. Mai 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/4).

1041 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 6. Mai 1962, S. 3 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/14).

1042 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 14. Mai 1965, S. 3 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/12).

Er fügt einige Seiten später in seinem Report hinzu:

> „I visited several other schools and had long conversations with numerous teachers. More than I had intended, I concentrated on the study of the American school system. Critical comparisons in this field have given me new ideas for my future work as a teacher."[1043]

In den Quellen finden sich sowohl negative Bewertungen einzelner Eigenschaften des Schulsystems als auch Aussagen, die das gesamte Bildungswesen der USA kritisieren. Die Zurückweisung bezieht sich meist entweder auf gelehrte Inhalte und deren Vermittlung, und lässt so Rückschlüsse auf den Bildungsbegriff der deutschen Austauschlehrer:innen und ihre Vorstellungen von Didaktik zu, oder auf die Heterogenität der Schüler:innenschaft, vor allem an US-amerikanischen High Schools. Hieran schließt sich meist Kritik an strukturellen Eigenschaften des Schulsystems an.[1044] Diese Kritik erstreckt sich über unterschiedlichste Aspekte, z. B. die Probleme, die aus der Größe der High Schools resultieren. Diese sind für einen Austauschlehrer der oberflächliche Kontakt zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen:

> „The experiences [...] have taught me that a Comprehensive High School develops quite a number of problems which do not exist in smaller schools [...]. The problems I am thinking of are those which arise from a lack of close human contact between student and teacher or counselor. The teacher who has the students only for five months is not in the position of getting into close contact in a class with 35 students nor in nor is the counselor, who takes care of 500 students able to give the individual student the attention he needs. The result is a fairly large drop-out before graduation and the negative attitude of a number of students towards school, which actually does everything to satisfy any interest a student may have."[1045]

Über den gegenteiligen Fall, kleinere High Schools in dünn besiedelten Regionen der USA, äußert sich eine weitere Stipendiatin:

> „The enormous difficulties in providing an adequate education in the more thinly populated parts of the country, especially while adhering to the principle of letting the parents of the district decide on methods and subjects."[1046]

Eine weitere kritische Perspektive eröffnet der Report eines Austauschlehrers, der während seines Aufenthalts an Privatschulen hospitierte: „I could observe, during this year, the dangers in the private status of educational institutes (Houston Schoolboard!). But I see also the advantages of this system."[1047]
Gleich mehrere Aspekte des US-amerikanischen Schulsystems beanstandet ein Austauschlehrer, der sein Fulbright-Jahr an einer Senior High School in Oregon verbrachte:

> „I surely have derived professional benefits from my experience as an exchange teacher, though I must say that I prefer teaching in our German school-system. It is hard to get used to a school year which is

1043 Ebd., S. 6.
1044 Heterogenität meint hier die Unterschiedlichkeit der Eigenschaften, die als lernrelevant gelten.
1045 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/9).
1046 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 6. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/17).
1047 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 15. Mai 1957, S. 7 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/7).

concentrated within 9 months, to exactly the same schedule day after day and to students who – mostly because of lack of free time – have a very superficial learning-attitude."[1048]

So sei nicht nur der gleichbleibende Alltag einer Lehrkraft in diesem Schulsystem kritisch zu sehen, sondern auch die mangelnde Freizeit der Schüler:innen, die zu einer oberflächlichen Lerneinstellung führe. Dass die Schüler:innen in den USA überaus notenorientiert seien, kritisiert ein weiterer Stipendiat im Austauschjahr 1958/59:

> „In education rational measuring of spiritual achievements goes much too far. Students get very grade-minded. They seem to be more interested in points than real progress and mystery of the subject."[1049]

Eine Einsicht in die Folgen der Strukturen an einer US-amerikanischen High School für die Schüler:innen moniert ein Austauschlehrer in seinem Report anschaulich und zeigt auf, dass junge Menschen hier ausschließlich auf das Leben einer:s Angestellten vorbereitet würden:

> „Indeed, the American school's raison d'etre is to condition the young for an employee's life. He learns to spend the better part of his day confined in one place, in a totally man-made environment, and in a crowd. He learns to accept orders from his betters, to do only assigned work, and to compete for small rewards at regular intervals. He learns to eat – hurriedly – on the job, from a plastic tray, with the outfit, to share in the 'spirit' of the place, and to look back with nostalgia upon an institution that never bothered to ask him if he wanted to join it in the first place. The trouble with the 'straight' American school is that to it Henry David Thoreau is just another assignment, not a living force. The trouble with the German school is that it moves very fast in the American direction."[1050]

Ein durch die Austauschlehrer:innen kritisierter Aspekt des US-amerikanischen Schulcurriculums bezieht sich auf das gelehrte Wissen über Weltpolitik. So lernten die Schüler:innen in den USA zwar Fakten über das Leben außerhalb der USA, jedoch wenig darüber, wie tiefgreifend und schnell sich die Veränderungen im Ausland auf das Leben in den USA auswirken könnten. Daraus resultiere die Frage, ob die Jugend nicht zu unbekümmert sei:

> „The school population learns a lot of facts concerning life outside USA, but does it realize how deeply and quickly the changes abroad may affect life in USA? Is the youth not too unconcerned?"[1051]

Den Stellenwert der Fremdsprachen an US-amerikanischen Schulen kritisiert eine andere Austauschlehrerin im Austauschjahr 1970/71. So habe sie vergeblich versucht zu erklären, dass das Erlernen einer Fremdsprache wichtig sei, hinterfragt jedoch, wie die Schüler:innen, die ihr zufolge nicht einmal die Grundkenntnisse ihrer eigenen Sprache haben, das verstehen sollten:

> „In vain I tried to explain that learning a foreign language is important, how can my students understand this, who don't even have the basic knowledge of their own language? Should I blame my students or the curriculum, when my German class is in the last 2 mods of the day and when they have phys. Ed. before?"[1052]

1048 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 8. Mai 1971, S. 6 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/5).

1049 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 2. Mai 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/1).

1050 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States, 6. Juni 1973, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/1).

1051 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 26. April 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/3).

1052 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 16. Mai 1971, S. 6 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/9).

Zudem legt sie den niedrigen Stellenwert des Deutschunterrichts im Lehrplan ihrer Gastschule dar, indem sie provokativ danach fragt, ob sie ihren Schüler:innen oder dem Lehrplan die Schuld geben solle, wenn der Deutschunterricht in den letzten zwei Stunden des Schultags und nach dem Sportunterricht stattfinde.
Auf einer allgemeineren Ebene äußerte sich der Austauschlehrer im Interview über die Inhalte des Curriculums:

> „Ich fand ja immer, […] die hätten mehr verdient, dass man mehr aus ihnen rausholt an Kultur und Wissen und allem, als von ihnen verlangt wird, weil wenn man das gemacht hätte überall, hätten die einen völlig anderen Weltblick gehabt."[1053]

Hier wird deutlich, dass der Bildungsbegriff des Stipendiaten sowohl von Wissen als auch von Kultur geprägt ist und folglich der Weltblick der Schüler:innen davon beeinflusst wird.

Außerdem zeigt sich, wie die deutschen Lehrer:innen über die Unterrichtsmethoden, denen sie an ihren Gastschulen begegneten, dachten. Ein anschauliches Beispiel liefert ein Austauschlehrer in seinem Report aus dem Jahr 1957:

> „An example: A class in American Literature. We were talking about the last act of Thornton Wilder's 'Our Town'. I was disappointed because some of the students showed little respect for the subject discussed. I was thinking of what I could do in order to demonstrate to them how deeply I was concerned with the matter (discussed). I closed my book, wished them happy Easter vacations and left the classroom five minutes before the bell rang. A minute later one of the boys followed me and asked whether I would not like to come back. I wondered whether I should go, but then I refused because I thought it might spoil the effect of my demonstration. A very interesting discussion followed in which Joen Pierre tried to explain the attitude of the class, 'You do things so different from the other teachers. You try to make us all understand what we are reading. The students are not used to it. In the other classes we generally get the assignments, we read the material (some don't), we answer some questions, but we don't discuss very much.' Well, there is very little time left for discussion if you want to cover the whole material offered in the American Literature book, and many teachers do. So naturally little time is left to get to the bottom of things."[1054]

Dass die US-amerikanischen Schüler:innen die Unterrichtsweise der deutschen Austauschlehrer:innen scheinbar nicht kannten, zeigt auch das folgende Zitat:

> „Ich versuchte die so gut es ging zum Reden zu bringen. […] Es kam immer nur so tröpfchenweise und die guckten mich erstaunt an und […] dann hab ich nur gesagt ‚Leute, wollt ihr streiken oder was ist mir euch?' ‚Nein, nein, nein', das würd ich total falsch verstehen, sie würden nur nicht einsehen, warum sie reden sollten."[1055]

Die Schüler:innengruppen der Stipendiat:innen waren besonders an High Schools sehr heterogen. Vor allem im Hinblick auf ihre Lernfähigkeit waren die Unterschiede innerhalb der Lerngruppen den Berichten folgend gravierend. Viele Stipendiat:innen schätzen diese Heterogenität als problematisch ein. So beurteilte dies ein Austauschlehrer im Jahr 1957 in seinem Report wie folgt:

> „[…] problems which a teacher is facing in a Comprehensive High School arise from the fact that the range of intelligence ability and willingness is very wide, particularly in those subjects which every stu-

1053 Interview vom 22. November 2019, #01:01:24-8#.

1054 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1957, S. 7 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/9).

1055 Interview vom 22. November 2019, #00:13:41-1#.

> dent is supposed to take like English and Social Studies. This makes it often very difficult to get the students participate in general discussions in the subject matter covered in the class."[1056]

Dieses breite Spektrum sei eine Stipendiatin, die im Austauschjahr 1960/61 an einer High School in Virginia unterrichtete, aus Deutschland nicht gewohnt. Sie schrieb in ihrem Bericht:

> „A wider range of abilities among students of one class than I was used to in Germany required a method of teaching which could hardly do justice at the same time to the linguistically gifted children and to those who have great difficulties learning a language."[1057]

Ein anderer Austauschlehrer sieht die Lösung nicht in der Unterrichtsmethode, sondern darin, den Schüler:innen eine größere Herausforderung zu bieten. Er argumentiert dabei ausschließlich für die überdurchschnittlich leistungsstarken Schüler:innen, denen das US-amerikanische Schulsystem nicht dasselbe gebe, wie den durchschnittlichen:

> „As to the scholastical achievements in high schools I would like to say that, in my opinion, many on the students could and would accomplish more if there was a greater challenge. The better students are handicapped in their advance by the lesser. There should be a way to give these top or above the average students what they deserve. The American school system gives the average person all he can ask for. Does it do the same for the above average?"[1058]

Die Konzentration auf die begabteren Schüler:innen ist in den Quellen präsent, so auch im Report eines Stipendiaten, der an einer High School in Minnesota unterrichtete. Er forderte sogar den Unterricht in Gruppen unterschiedlicher Niveaus:

> „I feel that more should be done for the bright students in American High Schools. They often feel frustrated because the standard or progress in lessons is determined by the slower majority in a classroom. Each student should be educated according to his ability – that means teaching in level groups."[1059]

Daran schließt die Ausführung eines weiteren Austauschlehrers an. Es werde seiner Meinung nach viel zu wenig getan, um die begabten Schüler:innen zu unterstützen und zu fördern: „Much but still far too little is done to help and promote the gifted students. They have to wait too long for adequate mental food."[1060] Diesen Gedanken liegt meist die Überzeugung zugrunde, dass die Strukturen des Schulsystems dafür verantwortlich seien, dass die Schüler:innengruppen zu heterogen seien und dass es hierfür keine andere Lösung gebe, als diese aufzuteilen in ihre vermeintlichen Begabungsniveaus. Eine Austauschlehrerin schlussfolgerte aus der Tatsache, dass der Unterricht nur für die durchschnittlichen Schüler:innen konzipiert worden sei, die brillanten und gelangweilten zu ignorieren:

1056 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 18. Mai 1957, S. 6 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/9).

1057 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 8. Mai 1961, S. 5 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/14).

1058 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Juni 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/13).

1059 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States, 6. Mai 1973, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/15).

1060 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1959, S. 6 (FAB, FY 1958/59, Nr. 177-1958/13).

> „Classes are designed for the average students, but in doing this I have to ignore the brilliant and the dull ones. It seems to be impossible to expel a student, but is it really wiser to let him disrupt the classes and hold back the other students?“[1061]

Auch über die Stellung von Lehrer:innen in den USA äußerten sich die Stipendiat:innen kritisch. So sei diese sowohl gesellschaftlich als auch finanziell sehr schlecht: „The position of a teacher in the U.S. is sociologically and financially very poor."[1062] Daran schließt eine weitere Äußerung darüber an, das Lehrer:innen in den USA weder die Anerkennung noch den Respekt bekämen, den sie verdienten: „I think the profession of teaching and therefore the teacher does not at all get the acknowledgement and respect both should get."[1063] Dass die deutschen Stipendiat:innen die soziale Stellung der Lehrer:innen in den USA negativ überrascht, zeigt sich auch in geäußerten Vergleichen zu Deutschland:

> „I think, it is very important for an exchange teacher to know, how different the position of a teacher in America is compared to our position in Germany (especially in the society)."[1064]

Wie im vorangegangenen Zitat wurde die Kritik am US-amerikanischen Schulsystem in den Quellen oft in Verbindung mit einem Vergleich zu deutschen Höheren Schulen und Gymnasien geäußert. Der Vergleich liegt insofern nahe, dass es sich bei den Austauschlehrer:innen im Fulbright-Programm ausschließlich um Lehrer:innen dieser Schulen handelte. Die Vergleichsfolie basierte folglich auf der eigenen Schul- und Unterrichtserfahrung und nicht auf dem Wissen bspw. über die deutschen Haupt- und Realschulen. Dass der Name der High School ohnehin im Untersuchungszeitraum häufig Irritationen hervorrief, erklärte ein Austauschlehrer in seinem Report:

> „Secondary education, usually known as high school, in America is very often compared with secondary schools (Höhere Schulen, Gymnasien) in Germany. With their purpose being completely different, these two different types of schools should be evaluated without trying to make a comparison."[1065]

Entgegen dieser Forderung eines Austauschlehrers, die unterschiedlichen Schultypen zu bewerten, ohne einen Vergleich anzustellen, erfolgt in vielen Quellen bei der Reflexion des Schulsystems ein Vergleich. Dabei werden das US-amerikanische Gesamtschulsystem der High School samt ihrer heterogenen Schüler:innenschaft und das dreigliedrige deutsche Schulsystem mit einer annähernd homogenen Schüler:innenschaft gegenübergestellt. Die Stipendiat:innen befürworten in ihren Reflexionen die deutsche Dreigliedrigkeit und problematisieren gleichzeitig die Heterogenität der Schüler:innenschaft in den High Schools. Die Heterogenität der Lerngruppen an amerikanischen High Schools wird von einem Großteil der Austauschlehrer:innen als Problem angesehen:

1061 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 16. Mai 1971, S. 6 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/9).

1062 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 4. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/20).

1063 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 9. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/21).

1064 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 16. Mai 1961, S. 2 (FAB, FY 1960/61, Nr. 246-1960/22).

1065 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1961, S. 5 (FAB, FY 1960/61, Nr. 314-1961/13).

> „The range of the student's intellectual abilities was – in most classes – too wide to accomplish the best. You either had to neglect the less gifted. In addition to that I – in many cases – encountered a complete lack of motivation and interest, due – as I believe – to the missing challenge."[1066]

So resümiert ein Stipendiat den Unterschied: „But it will always be difficult for ‚Gymnasium'-Teachers to adapt to the comparatively lower level in class discipline and academic standards."[1067] Dass das Niveau in akademischen Fächern wie an US-amerikanischen High Schools vergleichsweise niedrig ist, überrascht die deutschen Lehrer:innen. Sie kommen in ihren Reflexionen oft zu dem Schluss, dass es doch sinnvoller sei, die Austauschteilnehmer:innen, die allesamt aus dem höheren Schulwesen kommen, an Colleges statt an High Schools zu vermitteln. Dies erklärt ein Stipendiat im Austauschjahr 1963/64 wie folgt:

> „I must confess that I never thought that the standards in academic subjects such as mathematics and foreign languages would be as low in the American High School as they really are. [...] Therefore I cannot believe that any German 'Studienrat' really enjoys teaching his own language in an American High School. It would be much wiser to have him exchange positions with an American college professor and to leave the High School to the German 'Mittelschullehrer'!"[1068]

Weitere Ausschnitte aus den Reports argumentieren ebenfalls für die Sendung der Stipendiat:innen an Colleges:

> „It might be taken into consideration that the German teachers of the Gymnasium-level are often more fit for an assignment in college-teaching. For subjects as history or languages, it seems that they often cannot really convey what they have to offer within the limited curriculum of High School classes."[1069]

Eine Austauschlehrerin, die ihr Fulbright-Jahr an einem College in North Carolina verbrachte, schreibt in ihrem Report, wie passend diese Zuteilung gewesen sei:

> „As a teacher at an American College I was in a condition to teach on a level equivalent to a German Gymnasium and this, after my experiences and observations, is what is desirable for a successful exchange program."[1070]

In Ergänzung findet sich in einem frei verfassten Bericht an die Fulbright-Kommission eine Vorschau auf das, was die deutschen Lehrer:innen erwartet, falls sie an eine High School gesandt würden:

> „Kommt er nun aber drüben an eine ‚High School', so gerät er in eine Lage, die dem, was er zu tun gewöhnt ist und was er zum Nutzen der amerikanischen Seite des Austausches zu leisten vermöchte, nicht entspricht. Dies bezieht sich sowohl auf das, was gelehrt, wie auf die Art, wie unterrichtet wird."[1071]

1066 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 28. April 1965, S. 3 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/2).

1067 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1961, S. 6 (FAB, FY 1960/61, Nr. 314-1961/2).

1068 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1964, S. 6 (FAB, FY 1963/64, Nr. 401-1963/5).

1069 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1964, S. 6 (FAB, FY 1963/64, Nr. 401-1963/16).

1070 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 30. Juni 1965, S. 6 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/13).

1071 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 23.10.1957, S. 3 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/4b).

Hier wird deutlich, dass sowohl die Inhalte als auch die Didaktik an der US-amerikanischen High School völlig unterschiedlich zu denen am deutschen Gymnasium seien. Dass dies trotzdem nicht bedeute, dass die Arbeit der Lehrer:innen dort einfacher wäre, erläutert wiederum eine weitere Austauschlehrerin, die an einer High School in Texas unterrichtete, in ihrem Bericht:

> „Dabei ist das Unterrichten an einer amerikanischen Schule keinesfalls einfacher als bei uns. Der Unterricht der akademischen Fächer, auch der Wahlfächer wie Fremdsprachen, richtet sich an den und also nach dem Durchschnittsschüler, bemüht sich aber gleichzeitig, dem weniger Begabten wenigstens etwas zu vermitteln und der Fähigkeit des Hochbegabten Angemessenes zu bieten."[1072]

Eine Stipendiatin, die im Austauschjahr 1966/67 in Kalifornien an einer High School unterrichtete, resümierte nach ihrem Aufenthalt: „To educate all students together leads to lower standards. I still think you have to teach the elite and the average student separately."[1073] Damit spricht sie sich indirekt für die Differenzierung im westdeutschen Schulsystem aus. Ein anderer Stipendiat erklärt, dass er als Gymnasiallehrer nicht gelernt habe, individualisiert zu unterrichten. So zeigt sich, dass sich der Lehrer als Gymnasiallehrer wahrnimmt und sich deshalb nicht in der Lage sieht, die heterogenen Schüler:innen individualisiert zu unterrichten:

> „Good and bad students are in one class; as a gymnasium-teacher has not learned how to individualize, he faces major difficulties. Individualization is, by the way, so difficult, that it would take a year's preparation."[1074]

Darüber hinaus merkten andere Austauschlehrer:innen die „bad discipline"[1075] ihrer Schüler:innen stichpunktartig an oder fassten zusammen: „Discipline in American schools is not so good."[1076] Auch das sog. „testing" wird von ihnen verglichen. So sei allein der Aufbau von Tests, aber auch die Benotung dieser, im US-amerikanischen anders als im deutschen Schulsystem:

> „Die Antwort besteht ja oft nur in einzelnen Wörtern, grammatische Formen und Formeln in der Chemie. Daneben gibt es die Form des wahr-oder-falsch-Testes und eine Art von Quiz, bei dem man die Wahl zwischen vier verschiedenen Aussagen hat. Das Entwerfen dieser Arbeiten ist schwieriger, das Korrigieren aber wesentlich einfacher als bei entsprechenden Klassenarbeiten in Deutschland."[1077]

In den Quellen findet sich auch eine andere Perspektive auf den wahrgenommenen Unterschied beider Schulsysteme. So liege das unterschiedliche Niveau auch darin begründet, dass die US-amerikanische Schule mehr als die reine Wissensvermittlung zum Ziel habe:

> „Der oft ausgesprochenen deutschen Meinung, daß die U.S.A. im Vergleich zu Deutschland minderwertige Schulen hätten, müßte man jedenfalls entgegenhalten, daß der Wert einer Schule nicht nur in der Vermittlung von Wissen liegt."[1078]

1072 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 15. Oktober 1957, S. 2 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/5b).

1073 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 11. Mai 1967, S. 5 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/17).

1074 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 9. Mai 1973, S. 3 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/12).

1075 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1962, S. 5 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/6).

1076 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1962, S. 5 (FAB, FY 1961/62, Nr. 314-1961/20).

1077 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 1. April 1965, S. 2 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/18b).

1078 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 15. Oktober 1957, S. 4 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/5b).

Die anderen Anforderungen an die Lehrkräfte werden zumindest von einem Stipendiat als positiv wahrgenommen:

> „As a teacher of classics I didn't expect any direct professional benefits. However, I feel I gained a lot, personally and as a teacher. I had to work with students that had a different attitude towards learning than the students of our Gymnasium. I had to find other ways to make them enjoy the subject and to learn. I found this task difficult, but I hope I finally mastered it (as far as one can as a teacher). – A similar experience with discipline. – So I found more ways to teach, acquired a huge amount of practice and deeper insight in behavior and reaction of students."[1079]

Aus den Quellenausschnitten, in denen sich die Stipendiat:innen kritisch zum US-amerikanischen Schulsystem äußerten, können letztendlich drei Erkenntnisse gewonnen werden. So befürworteten die Austauschlehrer:innen erstens die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems, während sie sich zweitens selbst als Gymnasiallehrer:innen adressierten und sich somit weder ausgebildet noch in der Pflicht sahen, einen Unterricht für die heterogene Schüler:innenschaft an US-amerikanischen High Schools adäquat zu gestalten.[1080] Ein Grund hierfür liegt, drittens, in der Problematisierung der Heterogenität der Lerngruppen und dem vermeintlich niedrigen inhaltlichen Niveau der gelehrten Inhalte an High Schools. Für Colleges wiederum lassen sich in den Quellen keine negativen Äußerungen finden. Stattdessen werden diese als Äquivalent zu den deutschen höheren Schulen und Gymnasien definiert. Aus diesem Grund schreiben viele Austauschlehrer:innen in ihren Reports, dass die Sendung deutscher Stipendiat:innen an Colleges statt an High Schools angemessener wäre.

7.2.6 Fazit

Die Reflexionen des US-amerikanischen Schul- und Bildungssystems samt seiner Institutionen ermöglicht Rückschlüsse darüber, welche pädagogischen Ideen, Organisationsmodelle und Materialien von Schule und Bildung von den Austauschlehrer:innen thematisiert wurden. Zudem wird nachvollziehbar, wie die Stipendiat:innen die einzelnen spezifischen Aspekte bewerteten und welche sie in ihre Berufspraxis nach dem Auslandsaufenthalt adaptieren wollten. Besonders bezeichnend sind die Darstellungen der deutschen Lehrer:innen über die gelebte Demokratie sowie das Schul- und Unterrichtsklima an den US-amerikanischen Schulen, ebenso die Beziehungen zwischen Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern. Die Institutionen, an denen die Austauschlehrer:innen hospitierten oder selbst unterrichteten, wurden fast ausschließlich positiv beurteilt. Insbesondere die (technische) Ausstattung der Schulen, ihre (Sport-)Anlagen, Bibliotheken und Räumlichkeiten riefen bei den deutschen Besucher:innen Begeisterung hervor und standen in Differenz zu ihren Schulen in der BRD. So auch die Verwaltung der High Schools und Colleges, die für reibungslose Abläufe, bspw. in Form von Schulversammlungen oder einem funktionierenden Vertretungssystem, sorgten. Auch die Selbstverwaltung der Schüler:innenschaft wurde positiv hervorgehoben und stellte für die Austauschlehrer:innen die demokratische Verantwortung jeder:s Einzelnen dar. Dass diese eben nicht bloß theoretisch gelehrt, sondern von den Schüler:innen selbst praktiziert wurde, stand für die Stipendiat:innen exemplarisch für die Erziehung zum Staatbürger:innentum, welches den US-amerikanischen Erziehungsoptimismus auszeichnete. Neben dieser Verkörperung des American Way of Life zeigte sich der (team) spirit der Schulen auch in den extracurricularen Aktivitäten, die in zahlreichen Reports Erwähnung fanden. Hier prägten vor allem die Sportmannschaften und -ver-

---

1079 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 3. Mai 1971, S. 6 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/13).

1080 Vgl. z. B. Gass-Bolm 2005, S. 132-135.

anstaltungen die Austauscherfahrungen. Die Thematisierungen und Auseinandersetzungen mit diesen Werten und Strukturen, die eine demokratisch organisierte Gesellschaft widerspiegeln, sind kohärent zu den Reflexionen über die alltagskulturellen Begegnungen mit dem American Way of Life[1081] und sind anschlussfähig an die Zielsetzungen der Reorientation, die sich auch im deutsch-amerikanischen Fulbright-Programm wiederfinden. Viele der Austauschlehrer:innen äußerten jedoch auch Kritik am US-amerikanischen Schulsystem. Daran schlossen sich häufig Vergleiche zwischen dem homogenen Gesamtschulsystem der Comprehensive High School und dem dreigliedrigen deutschen Schulsystem an. Diese Vergleiche fanden u. a. vor dem Hintergrund der Diskussionen um eine Einheits- bzw. Gesamtschule in Westdeutschland statt, die sich nach 1945 vollzogen. So plädierte die Zook-Kommission 1946 für die Einrichtung einer Einheitsschule und im Zuge der sog. „ersten Diskussionsphase der Gesamtschuldiskussion“[1082] beschäftigten sich unterschiedliche Bildungsberatungsgremien mit der „Schaffung optimaler organisatorischer Voraussetzungen für die bestmögliche bildungsgemäße Entfaltungen aller Schüler“[1083]. Die Grundlage dieser Diskussion bildeten neben Fragen nach Bildungsbeteiligung und Bildungschancen auch internationale Kontakte. Der Blick der öffentlichen Diskussion war u. a. auf die USA gerichtet und das US-amerikanische Schulsystem wurde häufig als Beispiel einer gelingenden demokratischen Gesamtschule, in der Chancengleichheit gelebt wird, herangezogen.[1084] Da es sich bei den Fulbright-Austauschlehrer:innen ausschließlich um Gymnasiallehrer:innen handelte, resultierte nicht zuletzt auch aus ihrer Ausbildung zu Lehrer:innen der Sekundarstufe II ein skeptischer Blick auf heterogene Lerngruppen. Durch diese (re)produzierte Skepsis ist zu vermuten, dass ein größerer Teil bei der Reise in die USA einen reservierten Blick auf Comprehensive High Schools und ihre Schüler:innen hatten.[1085]

Transatlantische Wissensbewegungen im Kontext der westdeutschen Bildungsreformbestrebungen

Der deutsch-amerikanische Bildungsaustausch hatte Auswirkungen auf die Bildungsreformen in der BRD. Ein Beispiel für die Verwobenheit dieses Austauschs mit pädagogischen Reforminitiativen ist das hessische Schuldorf Bergstraße, welches auf dem Vorbild einer US-amerikanischen Community School beruhte und die erste Gesamtschule der BRD war.[1086] Eine Gruppe bestehend aus Pädagog:innen, Schulaufsichtsbeamten und Personen des öffentlichen Lebens reiste im Rahmen des HICOG-Austauschprogramms 1951/52 in die USA, um den US-amerikanischen Schulaufbau sowie moderne Unterrichtsmethoden zu studieren.[1087] Aus diesem Austausch entwickelte sich eine transatlantische Vernetzung, die bis in die 1960er Jahre reichte.[1088] Auch das Engagement des Erziehungswissenschaftlers Heinrich Roth, der 1950/51 ebenfalls im Zuge des HICOG-Austauschprogramms am Lehrer:innenaustausch mit den USA teilgenommen hatte, zeigt die Zusammenhänge zwischen dem transatlantischen Austausch und den

1081 Vgl. Kap. 7.1.
1082 Fend 1982, S. 35.
1083 Ebd., S. 29.
1084 Vgl. Koinzer 2011, S. 88; 91f.
1085 Letztendlich scheiterte die Forderung nach einer Einheitsschule am Widerstand konservativer Philolog:innen und Politiker:innen, die Wert auf ein gegliedertes Schulsystem mit einem elitären Gymnasium legten (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 83). So kam es zwar zu einer Horizontalisierung der Schulorganisation und einer Expansion des Bildungswesens, das Gymnasium konnte sich jedoch in seiner bestehenden Form halten.
1086 Vgl. Kap. 6.4.
1087 Vgl. Füssl 2004, S. 258.
1088 Vgl. ebd.

Reformbestrebungen. So setzte sich Roth seit 1965 in dem im selben Jahr gegründeten Deutschen Bildungsrat für die Mobilisierung der Begabungsreserven und die Öffnung der weiterführenden Schulen für breite Gesellschaftsschichten ein und hatte einen bedeutsamen Einfluss auf den Verlauf der Diskussionen um die Bildungsreform.[1089] Neben diesen Folgen des Austauschs gab es auch auf Schulebene Ergebnisse einer Wissenszirkulation. So resümierten Neumann und Schellenberg in ihrer 1961 erschienenen Publikation über das Interchange Teacher-Programm, dass es im Jahr 1959 bereits 50 Schulpartnerschaften gab, die durch das Fulbright-Programm entstanden waren.[1090]

In den geschilderten Eindrücken zwischen Begeisterung und Geringschätzung werden immer wieder Momente einer Wissenszirkulation sichtbar, die sich in dem Vorhaben der Stipendiat:innen äußert, sich nach der Rückkehr aus den USA aktiv in die Bildungsreformdiskussionen in der BRD einzubringen und dabei bestimmte Aspekte des US-amerikanischen Schulsystems zu übernehmen. Bezeichnend hierfür ist das nachfolgende Zitat einer Austauschlehrerin:

> „This year has been extraordinarily useful for me. I have become acquainted with a different school system and have seen the many advantages as well as some disadvantages of this system. This will help me to participate in the reform of our school system which is on the way."[1091]

Das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm und insbesondere das Interchange Teacher-Programm waren durch ihre enge Verbindung zur Reorientation und deren bildungspolitischen Prämissen von Beginn an von einem Reformgedanken geprägt. So war die Suche nach neuen Formen und Inhalten der Schulbildung sowie die „Suche nach der demokratischen Schule"[1092] in den 1950er und 1960er Jahren innerhalb wie auch außerhalb des Fulbright-Programms ein Grund für Pädagog:innen und Politiker:innen, um in die USA zu reisen. Spätestens seit Mitte der 1960er Jahre bekam diese Bewegung durch den Kalten Krieg und den Sputnikschock[1093] eine neue Dynamik. Vor dem Hintergrund der westdeutschen Bildungsreformbestrebungen ist es kaum verwunderlich, dass die Austauschlehrer:innen neben zunächst ergebnisoffenen Wahrnehmungen im alltagskulturellen Kontext im schulisch-professionellen Kontext vor allem nach konkreten, in den Unterrichtsalltag übertragbares Handlungswissen suchten. Der mögliche Transfer von schulpädagogischer Praxis, fachdidaktischer Trends oder Modellen der Beschulung wurde durch die Stipendiat:innen in ihren Reports, Briefen und Berichten zuhauf thematisiert. So wurde „the search after new forms of education"[1094] schließlich auch als einer der Gründe genannt, mit dem Fulbright-Stipendium in die USA zu reisen. Bei der Quellenanalyse zeigt sich, dass einige Austauschlehrer:innen in den 1960er Jahren nach ihrer Rückkehr Diskurse über das US-amerikanische Schulsystem anregen bzw. sich an bereits stattfindenden Diskussionen beteiligen wollten. So beschrieb ein Austauschlehrer seinen Aufenthalt im Austauschjahr 1968/69 als wertvoll im Hinblick auf die Bildungsreformdiskussionen in der BRD:

1089 Das Beispiel soll das Transferergebnis der Teilnahme Heinrich Roths am Lehrer:innenaustausch verdeutlichen. Klar abgegrenzt wird sich an dieser Stelle hingegen von Heinrich Roth als Person und dessen Verstrickungen in das NS-Regime. Vgl. hierzu u. a. Hoffmann-Ocon 2014.

1090 Vgl. Neumann & Schellenberg 1961, S. 19.

1091 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 25. April 1964, S. 6 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/18).

1092 Koinzer 2011.

1093 Dass sog. „Schockerleben" wie der Sputnik- oder später der Pisa-Schock zwar Bildungsreformen anstießen, die Gründe für Bildungsreformen jedoch in der Dynamik des sozialen Wandels eingebunden sind, verdeutlicht Tippelt 2018.

1094 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 12. Mai 1958, S. 6 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/16).

„I should say that I benefited a lot from this year as an exchange teacher and that it gave me a deeper insight into educational problems. This will be valuable for me in regard to the discussions about and experiments in education in Germany."[1095]

Sehr ähnlich reflektiert dies ein Stipendiat ein Jahr später: „As far as school is concerned, my stay here helped me to form a clearer idea about school reform in Germany and to take a more detailed stand on them."[1096] Um ein umfassendes Bild vom US-amerikanischen Schulsystem zu erlangen, besuchten die Austauschlehrer:innen mehrere Schulen, sprachen mit Lehrer:innen vor Ort und beschäftigten sich teilweise intensiv mit dem Schulwesen, wie dieser Stipendiat in seinem Report schilderte:

„I visited several other schools and had long conversations with numerous teachers. More than I had intended, I concentrated on the study of the American school system. Critical comparisons in this field have given me new ideas for my future work as a teacher. I also hope that, once in a while, I may have helped American teachers and parents to see the pros and cons of their educational institutions. As the reform of the educational system is at present a much discussed topic in Germany, I am convinced that quite a number of people at home will be most interested in my experience. I hope that, after my return, I shall find the time to the discussion about the school reform in Germany."[1097]

Über diese eher allgemein gehaltenen Erzählungen hinaus lassen sich in den Quellen auch Passagen ausmachen, in denen die Austauschlehrer:innen ganz explizit spezifische Elemente des US-amerikanischen Schulwesens erwähnen, die durch das deutsche Schulsystem (nicht) übernommen werden können oder sollen. Im Jahr 1956 schrieb eine Austauschlehrer:in in einem Brief an die Fulbright-Kommission, dass „Viele Dinge der amerikanischen High School […] interessante Diskussionsgrundlagen [ergeben]" und zählte verschiedene Punkte auf, „z. B. die Wahlfreiheit der Fächer, das testing and guidance system, der lange Schultag mit Essen, die study hall, mass or selection, Auflockerung des Unterrichts usw."[1098] In diesem Zitat wurden bereits einige Aspekte wie die Ganztagsbeschulung oder die freie Fächerwahl genannt, die später auch in den Bildungsreformbestrebungen thematisiert wurden. Deutlich später, im Austauschjahr 1972/73, schlug ein weiterer Stipendiat vor, das Kurswahlsystem aus dem Schulsystem der USA zu übernehmen:

„The German secondary school should adapt the course system of the U. S. Senior High level at large. It is a waste of time, money, and energy that a student should have to continue in a subject he selected tentatively, but then had to find our he was doing worse when he had expected. The possibility to drop a course after a semester seems only sensible to me, provided a fixed credit requirement for graduation is still maintained."[1099]

Ihm nach sollte das Kurssystem übernommen werden, auch im Hinblick auf die Möglichkeit, einen Kurs abzuwählen. Über die strukturellen Anreize hinaus gab es auch Vorschläge für die Adaption außerschulischer Elemente, bspw. den Boy Scouts bzw. Girl Scouts:

1095 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 16. Juni 1969, S. 6 (FAB, FY 1968/69, Nr. 415-1968/10).

1096 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 26. April 1971, S. 6 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/12).

1097 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 14. Mai 1965, S. 6 (FAB, FY 1964/65, Nr. 405-1964/12).

1098 Brief an die Fulbright-Kommission vom 23. Dezember 1956, S. 2 (FAB, FY 1956/57, Nr. 111-1956/10).

1099 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 20. Mai 1973, S. 6 (FAB, FY 1972/73, Nr. 633-1972/13).

> „[…] I also got fairly good insights into the American educational system, including Boy Scouts and Girl Scouts. This knowledge will be most helpful to me in Germany in regard to the reform of the German school system."[1100]

Neben Aspekten der Schulverwaltung und Schüler:innenselbstorganisation sind es besonders die Reflexionen über methodisch-didaktische Impulse, die Wissenszirkulationen offenlegen. Aus den Besuchen in anderen Schulen resultierte für eine Austauschlehrerin z. B. der Wunsch, Team Teaching und Unterricht auf Freiflächen an ihrer eigenen Schule zu erproben:

> „From these visits as well as from the many visits I paid to other classes in my own school I learned a lot about the different approach to education American teachers have, and their attitude towards the students, much of which I try to take over and use in my classes. Especially team teaching and open space schools were interesting to me."[1101]

Dass Bildungsreformbestrebungen auch in den USA präsent waren und im Vergleich zu der frühen deutschen Debatte um Reformen mit anderen Zielen und Werten vonstatten ging, zeigt das Zitat eines Stipendiaten, der während seines Aufenthalts an einem College in Wisconsin im Schuljahr 1957/58 unterrichtete:

> „Und eines bemerke ich immer wieder, und das ist der Unternehmungsgeist und die Fröhlichkeit, mit der der ganze Schulbetrieb ablaueft. […] Ich denke diese zwei Worte ‚look happy' charakterisieren, was die Schueler wesentlich von ihren Lehrern erwarten, und dass man die Schueler ‚happy' macht, erwartet man selbstverstaendlich auch – gar kein schlechtes ‚Bildungsziel', das in unserem Wettstreit um neue Bildungsziele in unserem Lande wohl noch nicht aufgetreten ist! Ich habe allerdings auch gefunden, dass die Erziehung zu gluecklichen Menschen allein wohl nicht ausreicht. Diese Einschraenkung scheint seit dem Erscheinen des Sputnik auch in den hiesigen Schulen immer mehr empfunden zu werden."[1102]

Ebenso erläutert der Stipendiat Karlheinz Rebel in seiner Publikation, die 1962 in der „Neuen Sammlung" erschien, in der er seine Erfahrungen aus dem Fulbright-Austausch heranzieht, dass die Notwendigkeit für Bildungsreformen „allen Industrienationen in Ost und West gemeinsam"[1103] sei. So schreibt Rebel: „Die neue Gesellschaft stellt offensichtlich an ihre Mitglieder Forderungen, für die die jungen Menschen auf den Schulen nicht genügend vorbereitet werden."[1104] Diese Forderungen definiert er anhand von vier Entwicklungsaufgaben an Jugendliche in Industrienationen bzw. der „modernen Gesellschaft". So käme es mehr als früher darauf an, „daß der Jugendliche in die Lage versetzt wird, eigene Entscheidungen in wichtigen Dingen selbst zu treffen und zu einer eigenständigen Klärung seines Weltbildes zu gelangen"[1105], eine Berufsentscheidung zu treffen, das „richtige Verhältnis zum andersgeschlechtlichen Partner" zu erlangen und „schließlich muß der Jugendliche lernen, soziale Verantwortung auf sich zu nehmen. Das heißt, daß er an den Angelegenheiten seiner Berufsgruppe, der Gemeinde, der Stadt, des Landes oder des Staates Anteil nimmt und seine eigene Rolle als die eines verantwortlichen Partners und Bürgers versteht."[1106] Für die Bewältigung dieser Herausforderungen und

---

1100 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 10. Mai 1969, S. 6 (FAB, FY 1968/69, Nr. 415-1968/14).

1101 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 2. Mai 1971, S. 3 (FAB, FY 1970/71, Nr. 577-1970/26).

1102 Frei verfasster Bericht an die Fulbright-Kommission vom 5. Januar 1958, S. 2f. (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/8b).

1103 Rebel 1962, S. 354.

1104 Ebd.

1105 Ebd., S. 356.

1106 Ebd.

den daraus resultierenden „deutschen Schulnöten“[1107] lohne es sich Rebel nach, einen Blick darauf zu werfen, wie die US-amerikanische High School mit diesen Herausforderungen umgeht. Er kommt schließlich zu dem Schluss, dass die US-amerikanische High School „ein von ihrer Gesellschaft nicht mehr abtrennbarer Teil“[1108] sei, der – im Gegensatz zu deutschen Schulen – neben der Bildungsarbeit „zu einem positiven Verhältnis zur Gesellschaft“[1109] beitrage. Auch, wenn der Austauschlehrer festhält, dass es unmöglich sei, diesen Mangel durch die bloße Übernahme der Prinzipien der US-amerikanischen High School zu übernehmen, resümiert er, dass zumindest die Betrachtung des fremden Schulsystems zur notwendigen Distanz verhelfe und ermögliche, die notwendigen Bildungsreformen in der BRD zu überdenken.[1110]
Durch die unterschiedlichen Äußerungen und Darstellungen aus den Quellen zeigt sich letztendlich, dass die Fulbright-Stipendiat:innen nach ihrem USA-Aufenthalt durchaus aktiv an den Bildungsreformdebatten teilnehmen wollten um ihre an den US-amerikanischen Schulen gesammelten pädagogischen Erfahrungen zu teilen. Das macht ihre Perspektive zu einem wichtigen Teil der Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Teilhabe.

Programmierter Unterricht und Sprachlabore als Transferobjekte
Eine besondere Rolle nahmen die Methoden des Programmierten Lernens wie audio-visuelle Vermittlungsformen und technische Medien für den (Fremdsprachen-)Unterricht wie Schulfernsehen, language labs oder teaching machines in den Quellen ein.[1111] Oft finden sich in den Reports und Briefen Äußerungen über Pläne, Methoden oder Medien an der eigenen Schule in Deutschland einzuführen und selbst zu nutzen. Tatsächlich sind diese Methoden, vor allem aber die Unterrichtsmedien, Beispiele für Transferobjekte einer transatlantischen Wissenszirkulation. Besonders die Sprachlabore und Lehrmaschinen wurden im Zuge der Bildungsreformen in den 1960er Jahren zu zwei gefragten und ambivalent bewerteten Hervorbringungen des aus den USA stammenden Programmierten Lernens. Der Beginn des deutschsprachigen Diskurses hierzu kann auf das Jahr 1963 datiert werden. Ab diesem Jahr erschienen in mehreren erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen deutschsprachigen Zeitschriften zahlreiche Artikel und Berichte zum Programmierten Lernen bzw. Unterricht, zu Lehrmaschinen und Sprachlaboren, gleichzeitig erschienen neue Zeitschriften, die sich explizit diesen Unterrichtsformen und -medien widmeten, u. a. „Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht“[1112] oder „Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht“[1113]. Im gleichen Jahr fand auch das erste Nürtinger Symposion über Lehrmaschinen statt, aus dem der Sammelband „Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht“[1114] resultierte, zudem wurden zwischen 1963 und 1965 mehrere internationale Konferenzen unter dem Titel „Lernen, Lehren und Lehrhilfsmittel heute“ in West-Berlin ausgetragen.[1115]
Eine wichtige Rolle für die Verbreitung des Programmierten Unterrichts und der Lehrmaschinen spielte erstens die finanzielle Förderung der Institutionen, die sich im Bereich der Mediendidaktik der Entwicklung und Förderung wissenschaftlicher Untersuchungen widmeten, u. a. durch die Stiftung Volkswagenwerk, welche seit 1963 für damalige Verhältnisse große Summen hierfür

1107 Ebd., S. 357.
1108 Ebd., S. 360.
1109 Ebd., S. 365.
1110 Vgl. ebd.
1111 Vgl. Kap. 7.2.4.
1112 Erschien als Vierteljahresbeilage zur Zeitschrift „Die neueren Sprachen“ von 1965/66 bis 1970.
1113 Hrsg. von Franz Cornelsen, erschien von 1964 bis 1969.
1114 Frank 1964.
1115 Vgl. Bildung und Erziehung 1963, S. 372.

bereitstellte.[1116] Zweitens wurde 1964 der „Arbeitskreis zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens" gegründet, dessen Kooperation mit Wissenschaftler:innen, Rundfunkanstalten und unterschiedlichen Institutionen wie dem Pädagogischen Zentrum Berlin oder dem Internationalen Zentralinstitut für Jugend- und Bildungsfernsehen im Bereich des Programmierten Unterrichts, des Schul- und Studienfernsehens sowie der Entwicklung und Nutzung von Sprachlaboren große Bedeutung erlangte.[1117] Den vorläufigen Höhepunkt erreichte die Anzahl an Sprachlaboren in der BRD im Jahr 1969 mit fast 460; zum Vergleich: Im Jahr 1967 waren es rund 360, 1965 noch etwa 120 Exemplare.[1118] Diese Zahlen entstammen einer Übersicht des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung, demzufolge 27 % der 460 Sprachlabore an Gymnasien und 26,8 % an Volks-, Haupt- und Realschulen standen.[1119] Der Rest teilte sich auf die Bundeswehr, die Erwachsenenbildung, Hochschulen, Goethe-Institute, Volkshochschulen, Berufs-, Sprach- und Wirtschaftsschulen auf.[1120]

Abb. 6: Sprachlabor des Herstellers Elektron (Albert 1968, S. 372).

Aus den Quellen lässt sich für vier Austauschlehrer:innen eindeutig nachweisen, dass nach ihrer Rückkehr aus den USA Sprachlabore an ihren Schulen installiert wurden.[1121] Dabei handelt es sich um eine Lehrerin aus Braunschweig, zwei Lehrer aus Berlin und einen Lehrer aus

1116 Vgl. Kösel 1979, S. 106f.

1117 Vgl. ebd.

1118 Vgl. Seebach 1969, S. 9.

1119 Vgl. ebd., S. 7. Für die Jahre danach liegt keine entsprechende Auflistung oder Studie vor.

1120 Vgl. ebd.

1121 Die Schulen, an denen die Austauschlehrer:innen angestellt waren, können durch die Reports nicht nachvollzogen werden, da nur nach der Heimatadresse gefragt wurde. In Teilnehmer:innenlisten aus dem Fulbright-Archiv ist die Schule notiert, allerdings liegen diese Listen nur bis zum Austauschjahr 1963/64 vor. Da die meisten Sprachlabore in Westdeutschland erst danach eingerichtet wurden, ist es sehr wahrscheinlich, dass gerade in den späteren Austauschjahren viele Stipendiat:innen die Installation von Sprachlaboren an ihren Schulen initiierten oder voranbrachten.

Duisburg. Und so können, drittens, einzelne Akteur:innen als weiterer Faktor für die große Nachfrage und Verbreitung der Sprachlabore aufgeführt werden. Zu ihnen gehörten die Fulbright-Stipendiat:innen, die durch ihre Unterrichtspraxis an US-amerikanischen Schulen von den Sprachlaboren überzeugt waren, wussten, wie sie anzuwenden waren und schließlich als Befürworter:innen dieser Lehrmaschinen auf ihr berufliches Umfeld einwirkten.

Die gesamten 1960er Jahre über wurde im deutschsprachigen Raum eine von Faszination getragene Debatte über neue Technologien im Bildungswesen geführt, die vor dem Hintergrund der Bildungsreformen eine Eigendynamik entwickelte. So versprach man sich von den Lehrmaschinen nicht nur die Individualisierung von Lernprozessen und damit eine Stärkung der Chancengerechtigkeit, sondern sah in ihnen auch einen Beitrag zur Bekämpfung des Lehrer:innenmangels.[1122] In der ersten Hälfte der 1970er Jahre wurde allmählich deutlich, dass die technologischen Ansätze allein nicht das halten konnten, was sie versprachen, und so flachten sowohl die Euphorie als auch der Rückhalt hierfür ab, die kritischen Stimmen, die es von Beginn an gab, wurden lauter. Trotzdem kann das Reformvorhaben der Einführung von Sprachlaboren, gemessen an den mobilisierten finanziellen und organisatorischen Ressourcen, als erfolgreich angesehen werden. Dass das Vorhaben durch Institutionen und Organisationen einerseits und individuelle Akteur:innen andererseits initiiert und vorangetrieben wurde, verdeutlicht, dass finanzielle Mittel, politische Unterstützung und vor allem die (transatlantische) personale Vernetzung Faktoren waren, die die Entwicklung begünstigten. Zudem dient diese Erkenntnis auch als Nachweis für das Einwirken der deutschen Austauschlehrer:innen auf die Bildungsreformen nach ihrer Rückkehr. Der Transfer von Sprachlaboren stellt ein Beispiel für die transatlantische Wissenszirkulation dar, die das Interchange Teacher-Programm initiierte.

Zusammenfassung

Es ließ sich durch die Quellenanalyse in diesem Kapitel zeigen, dass die Austauschlehrer:innen die unterschiedlichen Aspekte des US-amerikanischen Schulsystems ambivalent beurteilten. So lässt sich festhalten, dass das Schulsystem der USA mit einer Mischung aus Faszination und Ernüchterung reflektiert wurde. Die Reports wurden nicht nur für positive Berichten genutzt, sondern boten auch den Anlass, Skepsis und Kritik am US-amerikanischen Schulsystem zu äußern. Zwar nahmen einige der Stipendiat:innen durchaus wahr, dass der sozialintegrative und inklusive Aufbau des Schulsystems im Sinne des American Way of Life die Chancengleichheit erhöhe, jedoch tat sich die Mehrheit von ihnen schwer damit, ihre Unterrichtspraxis an die für sie ungewohnten Herausforderungen einer heterogenen Schüler:innenschaft anzupassen. Hieraus leiteten die Austauschlehrer:innen häufig Empfehlungen ab, deutsche Stipendiat:innen ausschließlich an Colleges statt auch an High Schools zu senden.[1123] Darüber hinaus wurde der hohe Grad an öffentlichem Bildungsbewusstsein in Form des Mitspracherechts von Community und Eltern zwiespältig und nicht selten mit Unbehagen reflektiert.

Einige Austauschlehrer:innen äußerten ihr Vorhaben, sich an den Diskussionen um die Bildungsreformen nach ihrer Rückkehr zu beteiligen. Diese Beteiligung bezog sich sowohl auf gelehrte Inhalte als auch auf methodisch-didaktische Modelle sowie strukturelle Aspekte des US-amerikanischen Schulsystems. Angesichts der durch die bildungspolitischen Debatten der 1960er Jahre formulierten und zugespitzten Negativbefunde wie Defizitannahmen über das deutsche

1122 Vgl. Hof 2018, S. 446.

1123 Im Übrigen hat die Fulbright-Kommission dieser Forderung nie stattgegeben. Solange das Interchange Teacher-Programm existierte, wurden Lehrer:innen sowohl an High Schools als auch an Colleges und in seltenen Fällen an Hochschulen gesandt.

Bildungssystem und der Verwertungslogik, die sich allmählich auf Bildungsfragen ausweitete, suchten die Austauschlehrer:innen während ihres Aufenthalts in den USA scheinbar bewusst nach professionsspezifischem (Handlungs-)Wissen, das sich auf das deutsche Schulsystem übertragen ließ. Diese Suche in Verbindung mit der Faszination für das US-amerikanische Schulsystem führte letztendlich u. a. zur Übernahme des Einsatzes technischer Unterrichtsmedien, wie dem Einsatz von Schulfernsehen oder audio-visuellen Medien im Unterricht. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die Stipendiat:innen durch ihre Teilnahme am Fulbright-Programm die Möglichkeit sahen, sich an den Bildungsreformdiskussionen in der BRD zu beteiligen. So ist es durch die Äußerungen der Stipendiat:innen wahrscheinlich, dass ihre Erfahrungen in den USA und die daraus resultierende Kritik an der Heterogenität innerhalb der Lerngruppen zu reservierten und konservativen Perspektiven auf das Gesamtschulwesen führten. Während die Fulbright-Stipendiat:innen bei der Einführung des Programmierten Unterrichts mit Lehrmaschinen und insbesondere Sprachlaboren als unterstützende Akteur:innen wirkten, lässt sich vermuten, dass sie auf die Gesamtschuldebatte im Zuge der Bildungsreformdiskussionen als hemmende Akteur:innen einwirkten. Der in den Reports geäußerten Kritik an der heterogenen Schüler:innenschaft der US-amerikanischen Comprehensive High School schließt sich nicht selten die positive Beurteilung des deutschen Gymnasiums an. Dabei adressierten die Austauschlehrer:innen sich selbst nicht nur explizit als Gymnasiallehrer:innen, sie positionierten sich auch als Befürworter:innen der Dreigliedrigkeit im westdeutschen Schulsystem.

7.3 Fazit

> „It is an exciting experience to be totally immersed into a foreign language, a foreign culture and society. This is what can be called the maturing effect of being abroad. Constant comparisons with the different way of life, with the different ideas cause you to think over a number of positions and views you hold on problems of general or specific interest."[1124]

Diesem Zitat eines Austauschlehrers folgend bedeutet der Auslandsaufenthalt das völlige Eintauchen in eine ‚fremde' Sprache, Kultur und Gesellschaft, wodurch sich ein ständiger Vergleich zwischen den jeweiligen Lebensweisen und Idealen ergebe. Werden vor diesem Hintergrund die Austauscherfahrungen der Fulbright-Stipendiat:innen rekapituliert, stehen zunächst die alltagskulturellen Begegnungen mit dem American way of Life, die einen äußerst prägenden Eindruck ausübten, im Vordergrund. Hinzu kamen die beruflichen Eindrücke, die aus dem unmittelbaren Kontakt mit dem Bildungswesen und Schulsystem der USA resultierten. Diese Begegnungen wurden teilweise als Vorausschau für das wahrgenommen, was westliche demokratische Gesellschaften im Zuge der Modernisierung noch vor sich hatten, so waren es schließlich auch die Jugendkulturen in den USA, die die Erfahrungen der Austauschlehrer:innen beeinflussten. Die Fulbright-Stipendiat:innen bewegten sich während des gesamten Untersuchungszeitraums in einer Ambivalenz zwischen der Begeisterung für die Kultur(en) der USA und der Ablehnung dieser. Während im alltagskulturellen Kontext, geprägt von vielen unterschiedlichen zwischenmenschlichen Begegnungen, Offenheit und Faszination gegenüber der US-amerikanischen Lebensweise dominierten, sind die Reflexionen der Austauschlehrer:innen den schulisch-pro-

1124 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 30. April 1967, S. 6 (FAB, FY 1966/67, Nr. 466-1966/3).

fessionellen Kontext betreffend zwiegespalten. So beurteilten die Stipendiat:innen einerseits viele Aspekte des US-amerikanischen Schulsystems als modern und fortschrittlich und wollten diese in die deutsche Schulpraxis übertragen, gleichzeitig postulierten sie insbesondere im Hinblick auf die Schüler:innenschaft der US-amerikanischen Comprehensive High School eine ‚Kulturlosigkeit' und sahen zu wenige intellektuelle Herausforderungen.
Besonders im alltagskulturellen Zusammenhang war die Mehrheit der Austauschlehrer:innen davon überzeugt, dass das soziale Klima der US-amerikanischen Gesellschaft dem der deutschen vorzuziehen sei. Zu dieser Einschätzung führten neben den offenen, freundlichen, informellen und hilfsbereiten Umgangsformen der US-amerikanischen Willkommenskultur insbesondere die partizipatorischen Strukturen der demokratischen Gesellschaft der USA, die die Stipendiat:innen in verschiedenen Zusammenhängen beobachteten und selbst erlebten. Auch die Eindrücke im schulischen Kontext waren maßgeblich vom demokratischen Gedanken der Mitbestimmung in vielerlei Hinsicht geprägt, u. a. durch Parent-Teacher-Associations, Schulverwaltungen sowie die Schüler:innen-Selbstorganisation. Noch häufiger wurde die als ausgezeichnet wahrgenommene materielle und technische Ausstattung US-amerikanischer Bildungsinstitutionen, die auch neue Unterrichtsmethoden ermöglichte, in den Quellen hervorgehoben. Es schlossen sich entsprechend zahlreiche Reflexionen über die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung an, in denen dem Programmierten Unterricht und audio-visuellen Medien besonders viel Aufmerksamkeit zukam. Sie bilden schließlich ein Beispiel für die Adaption pädagogischen Handlungswissens durch die Austauschlehrer:innen in Form der Sprachlabore.
Die Teilnahme der Stipendiat:innen an den Bildungsreformdiskussionen in der BRD war hingegen sehr ambivalent. So überzeugte der USA-Aufenthalt die deutschen Lehrer:innen für eine partizipatorische Schule, die für Chancengleichheit und Mitbestimmung steht, gleichzeitig verstärkten die Erfahrungen an High Schools die negative Einschätzung heterogener Lerngruppen, weshalb die Stipendiat:innen an der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems festhielten. Die Perspektive der Austauschlehrer:innen auf ihre US-amerikanischen Schüler:innen unterschied sich stark und hing vermutlich von mehreren Faktoren ab, die in den Quellen nicht gänzlich nachvollziehbar werden. Während im Großteil der Quellen zwar die Disziplin der Schüler:innenschaft positiv reflektiert wird, zeigt sich jedoch deutlich, dass die Stipendiat:innen das niedrige Unterrichtsniveau an High Schools als Hindernis, vor allem für die begabteren Schüler:innen, wahrnahmen. Darüber hinaus blickten sie auf die Erscheinungen der sich ausbildenden und weiterentwickelnden Jugendkulturen teilweise mit Geringschätzung und konstatierten sogar eine Vorausschau für die deutsche Gesellschaft, der ein gewisser ‚Zerfall der Hochkultur' durch die Annäherung an die US-amerikanische Gesellschaft, insbesondere durch die Jugendlichen, drohe. Gleichzeitig muss eingeräumt werden, dass im alltagskulturellen Bereich – und hier ist eine starke Parallele zu den Jugendkulturen erkennbar –Produkte der US-Pop- und Massenkultur zu einer Verinnerlichung der US-amerikanischen Lebensweise führten. Diese fanden ohne das strategische Dazutun oder den institutionellen Rahmen der Regierungen ihren Weg nach Westeuropa, seien es Nietenjeans, Bikinis, Supermärkte, Coca-Cola oder Einbauküchen. Hier fungierten die Austauschlehrer:innen nach ihrer Rückkehr vermutlich ganz besonders als Multiplikator:innen und wirkten auf ihr direktes Umfeld ein, indem sie die Artefakte und Objekte aus den USA befürworteten und selbst konsumierten.

Über die Analyse der Erfahrungsberichte der Fulbright-Stipendiat:innen über die transatlantischen Austauschbegegnungen konnten unterschiedliche Kulturtransferprozesse und somit eine transatlantische Wissenszirkulation freigelegt werden. Das zirkulierende Wissen lässt sich auf mehreren Ebenen nachvollziehen: die Ebene der Einzelakteur:innen, der Netzwerke,

der Institutionen und Orte sowie der Transferobjekte. So sind die Austauschlehrer:innen als Akteur:innen der Wissenszirkulationsprozesse aktiv, indem sie ihre Eindrücke und Begegnungen im Sinne einer Reise in die eigene Moderne reflektierten, übernahmen, adaptierten oder ablehnten (1) und sich in spezifischen Netzwerken bewegten (2). Zudem werden Institutionen und Räume der Wissenszirkulation sichtbar, die sich in Orte im alltagskulturellen Kontext und als pädagogische Erfahrungsräume in den Bildungsinstitutionen aufteilen lassen (3). Und schließlich lassen sich Objekte und Ideen als Teil des transatlantischen Kulturtransferprozesses ausmachen (4).

(1) Die Austauschlehrer:innen sind als Akteur:innen von Wissenszirkulationsprozessen anzusehen, da sie zunächst eine kulturelle, institutionelle wie auch nationale Grenze überschritten und in eine ‚fremde' Kultur reisten. Darüber hinaus selektieren sie aufgrund ihres Wissens und seiner Situiertheit das ‚Fremde', bevor es in die eigene Kultur integriert und unter Umständen adaptiert und umgeformt wird. Durch ihre unmittelbare Auseinandersetzung mit der alltags-, schul- sowie jugendkulturellen Sphäre der USA und den daraus resultierenden interkulturellen Interaktionen und Fremdwahrnehmungsprozesse traten sie als Akteur:innen aktiv in einen Kulturtransferprozess ein, in dem sie Wissen erwarben und reflektierten, dieses Wissen selektierten und es schließlich in neuen Kontexten anwendeten. Dies geschieht teilweise bewusst und unbewusst.

(2) Die Netzwerke der Fulbright-Stipendiat:innen waren überwiegend *weiß* und der Mittelschicht zugehörig. Daraus geht die Tatsache hervor, dass es sich bei den Artefakten, den transferierten Objekten, um Artefakte der *weißen* Mittelschicht handelt. Gleichzeitig zeigt sich eine breite Variation innerhalb dieser Netzwerke, die u. a. von der geographischen Lage je nach Bundesstaat und ob die Lehrer:innen in der Stadt oder Vorstadt lebten, abhing. So waren diverse Nachbarschaften, Kollegien, Freund:innenkreise, Kirchengemeinden und Clubs Teil der Netzwerke. Hier zeigt sich, wie unterschiedlich die Netzwerke auf die Kulturtransferprozesse einwirken konnten.

(3) Hierunter lassen sich die alltagskulturellen Orte fassen, die als Institutionen oder Räume bspw. bei Vorträgen und Veranstaltungen Einfluss auf das Wissen der Austauschlehrkräfte ausübten. Darüber hinaus sind es vor allem die US-amerikanischen Schulen, die als pädagogische Erfahrungsräume die Prozesse der Wissensaneignung und -zirkulation prägten und zudem die US-amerikanischen Jugendkulturen für die Lehrer:innen erfahrbar machten.

(4) Der allgegenwärtige American Way of Life, welcher sich im Alltags- und Zusammenleben der Nachbarschaften, Gemeinden und Städten, in denen die Austauschlehrer:innen ihr Fulbright-Jahr verbrachten, in der Zusammenarbeit mit Kolleg:innen und in der gelebten Demokratie äußerte, wurde in 1950er Jahren als Gegenentwurf zur ‚undemokratischen' Nachkriegsgesellschaft in der BRD gezeichnet und somit zu einem Sehnsuchtsort der westdeutschen Gesellschaft. Das Interchange Teacher-Programm eröffnete den Fulbright-Stipendiat:innen die Möglichkeit diese Kultur unmittelbar zu erfahren. Hierzu gehörten insbesondere die zahlreichen Hervorbringungen der US-amerikanischen Populär- und Massenkultur in den Bereichen Mode, Musik, Massenmedien, Konsum etc.

An den US-amerikanischen Schulen, welche mehrheitlich in demokratischen Strukturen organisiert waren und die Erziehung von Schüler:innen zu mündigen und verantwortungsvollen demokratischen Bürger:innen postulierten, begegneten die Lehrer:innen alltäglich einer gelebten Demokratie. Gleichzeitig wurden die Schulen der USA als Orte angesehen, an denen Fortschritt, moderner Unterricht und innovative Lernformen erfahren werden konnten. Vor diesem Hintergrund lag dem Bildungsaustauch des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms, nicht

zuletzt auch durch seine enge Verbindung zur Reorientation, eine Defizitannahme des westdeutschen Schulsystems inne, die sich in unterschiedlichen Äußerungen der Austauschlehrer:innen widerspiegelt. Insofern lassen sich angestoßene Transfers von Ideen und Objekten ausmachen, die im Sinne eines Educational Borrowings[1125] durch die Austauschlehrer:innen als attraktiv und übertragbar angesehen wurden. Die postulierte Bildungskatastrophe und die sich anschließende öffentliche Debatte um Bildungsreformen motivierten die Stipendiat:innen zusätzlich nach neuen Impulsen für das deutsche Schulsystem zu suchen. Vor allem die partizipatorischen Strukturen, die Ganztagsschule mit ihren extracurricularen Angeboten, die Ausstattung und die methodisch-didaktischen Besonderheiten der Schulen wurden als positive Eigenschaften des US-amerikanischen Schulwesens beschrieben und teilweise zum westdeutschen Status quo kontrastiert.

Anschließend an diese dargestellten Kulturtransferprozesse und Wissenszirkulationen kann erstens davon ausgegangen werden, dass der Kontakt der Austauschlehrer:innen mit den ‚fremden' kulturellen Artefakten der USA zu Veränderungen in ihren Ansichten und Einstellungen führte, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten bereicherte und damit die Aussichten auf die Übernahme einzelner Objekte und Ideen initiierte. Zweitens ist zu vermuten, dass diese Veränderungen sie dazu veranlassten, ihre (positiven wie negativen) Eindrücke mit anderen zu teilen und so zu einem besseren Verständnis für die USA und somit einer Verbesserung der Beziehungen zwischen beiden Ländern beizutragen und drittens, dass die deutschen Stipendiat:innen ihr gewonnenes Wissen und ihre Erfahrungen nutzten, indem sie nach ihrer Rückkehr Maßnahmen anregten oder auch bremsten, die ihrerseits politische, soziale und pädagogische Veränderungen bewirkten. Demzufolge besteht kein Zweifel daran, dass der Lehrer:innenaustausch zu einer transatlantischen Wissenszirkulation führte. Dass die Stipendiat:innen dabei keineswegs alle Elemente aus den USA annahmen und sich die Reflexionen stattdessen durch ambivalente Wahrnehmungen und Beurteilungen auszeichneten, führt schließlich zu der an den Anthropologen Ulf Hannerz[1126] angelehnten Einsicht, dass man im Kontext des Fulbright-Programms nicht von dem ‚US-amerikanischen Einfluss auf Deutschland' sprechen sollte, sondern vielmehr von der ‚US-amerikanischen Kultur als Ressource für die Deutschen'.

1125 Vgl. Kap. 3.2.
1126 Vgl. Hannerz 1992.

IV Schluss

> „From a human or personal point of view as well as from a professional point of view this year as an exchange teacher in the USA has been most valuable for me. I met so many wonderful, friendly people and made so many friends among Americans, I have seen so many interesting things in your great country; and participating in the life of an American school has given me new ideas about education and teaching. I could hardly imagine a richer experience of life. I do hope I shall have many opportunities of covering much of what I saw and experienced to other people in Germany and so be able to contribute to the friendship between our two nations."[1127]

Wie ist die Bedeutung der Austauschbegegnungen im Rahmen des Interchange Teacher-Programms in den langen 1960er Jahren schlussendlich einzuordnen? Während der Institutionalisierung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms stand zunächst stets das übergeordnete Ziel, die Demokratisierung der westdeutschen Gesellschaft nach 1945, im Vordergrund. Durch die an der Institutionalisierung beteiligten Netzwerke, bestehend aus Vertreter:innen der US-amerikanischen Besatzungsmacht und Expert:innen aus dem Bereich Erziehung und Bildung, die sich bereits während der Reeducation und Reorientation für die Einrichtung eines Kulturaustauschprogramms eingesetzt hatten, lassen sich spezifische Akteur:innen transatlantischer Wissenszirkulationsprozesse identifizieren. Sie stehen für die besondere Relevanz, die dem deutsch-amerikanischen Fulbright-Programm im Kontext der ‚Umerziehung' zugesprochen wurde. Bedeutende Wissensbewegungen vollzogen sich darüber hinaus durch die Austauschlehrer:innen selbst, indem sie kulturelle Elemente aus der Gesamtheit der Werte und Praktiken der US-amerikanischen Lebenswelt sowie pädagogisches (Handlungs-)Wissen, mit dem sie in US-amerikanischen Bildungsinstitutionen in Berührung gekommen waren, reflektierten, selektierten und adaptierten oder ablehnten. Somit kann vermutet werden, dass die zurückgekehrten Lehrer:innen in ihrer unmittelbaren Umgebung Impulsgeber:innen für Objekte, Verhaltensmuster sowie pädagogisches (Handlungs-)Wissen waren. Die Orientierung an und Übernahme von Hervorbringungen der US-amerikanischen Kulturen waren dabei ambivalent und wurden auf unterschiedlichen Ebenen vollzogen.

Wird die Demokratisierung der westdeutschen Gesellschaft nach 1945 als eine Annäherung derselben an den American Way of Life samt seiner demokratischen Ideale und massenkulturellen Produkten verstanden, gelangt man zu der Erkenntnis, dass die Austauschlehrer:innen einen beachtlichen Teil dazu beigetragen haben, das übergeordnete Ziel des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms zu erreichen und ein Klima der Reformbereitschaft in der westdeutschen Gesellschaft zu etablieren. Dass diese Kulturtransferprozesse auf den jeweiligen Ebenen unterschiedlich ausgeprägt waren, zeigt sich exemplarisch in der Quellenanalyse dieser Arbeit. Sie dokumentiert, dass die Austauschbegegnungen im alltagskulturellen Kontext überaus positiv reflek-

1127 Annual Exchange Teacher's Report on Teaching Experiences in the United States vom 1. Mai 1958, S. 7 (FAB, FY 1957/58, Nr. 146-1957/15).

tiert wurden und dass sie nach der Rückkehr der deutschen Lehrer:innen sowohl die Informalität von Alltagskulturen als auch die An- und Übernahme materieller wie immaterieller Artefakte der US-amerikanischen Massenkultur begünstigte. Den schulisch-professionellen Kontext betreffend lässt sich aufzeigen, dass die Austauscherfahrungen einen Einfluss auf die Unterrichtspraxis der Lehrer:innen und in einem weiteren Schritt auf ihr kollegiales Umfeld hatten, indem diese nach ihrer Rückkehr einerseits hemmend in Form der Ablehnung eines Gesamtschulwesens und andererseits verstärkend in Form der Befürwortung partizipativer Schulstrukturen sowie der Etablierung neuer Unterrichtsmethoden und -medien agierten. Darüber hinaus verarbeiteten einige Stipendiat:innen ihre Austauscherfahrungen in Publikationen, wodurch die Austauschbegegnungen weitere Personen erreichten – darunter je nach Publikationsmedium Lehrkräfte selbst sowie Akteur:innen der Lehrer:innenbildung. Die Publikationen vermittelten so eigens erlebte Schilderungen und Einschätzungen des US-amerikanischen Alltagslebens und Schulwesens und prägten das Amerikabild in Westdeutschland in den langen 1960er Jahren.

Im Anschluss an diese Erkenntnisse lassen sich folgende direkte und indirekte Ergebnisse der Austauschbegegnungen im Rahmen des Interchange Teacher-Programms resümieren:

(1) Sowohl aufgrund der vielfältigen persönlichen Kontakte als auch durch die angestoßenen Wissenszirkulationen leistete der Lehrer:innenaustausch einen Beitrag zur Annäherung der westdeutschen Alltags- und Schulkulturen an die US-amerikanischen.

(2) Die positive Beurteilung des informellen zwischenmenschlichen Umgangs hat bei den Austauschlehrer:innen zu der Erkenntnis geführt, dass Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehungen auch ohne autoritäre Herrschaft gestaltet werden und zu einem demokratischen Umgang innerhalb einer Schulgemeinschaft beitragen können.

(3) Der Lehrer:innenaustausch trug zu einem differenzierten Transfer pädagogischen (Handlungs-)Wissens, insbesondere in Form methodisch-didaktischer Konzepte sowie von Fakten der Schulorganisation und Schulkultur, bei. Die Adaption von Sprachlaboren für den Programmierten Unterricht stellt ein Beispiel für diesen Transferprozess dar, an dem sich zeigt, dass die unmittelbare Erfahrung sowie positive Beurteilung eines Gegenstands zu weniger Skepsis und Widerstand gegenüber Innovationen führen kann.

(4) Die zahlreichen persönlichen Begegnungen, die während des Austauschs entstanden, führten zum Kulturtransfer in beide Richtungen: So setzten sich die deutschen Austauschlehrer:innen mit der US-amerikanischen Lebenswelt, ihren Ideen und Objekten auseinander. Gleichzeitig vermittelten die Stipendiat:innen zum einen bei Vorträgen vor US-amerikanischem Publikum Wissen über die Kultur(en) (West-)Deutschlands, zum anderen gewannen die US-Amerikaner:innen durch Berichterstattungen in Zeitung, Radio und Fernsehen über die deutschen Gastlehrer:innen Eindrücke über die BRD.

(5) Die transatlantischen Austauschbegegnungen begünstigten die Bildung informeller Netzwerke. So ließ sich herausarbeiten, dass die zurückgekehrten Austauschlehrer:innen Netzwerke bildeten, um sich untereinander über ihre privaten und beruflichen Erfahrungen auszutauschen.

(6) Im Jahr 1959 existierten bereits 50 Schulpartnerschaften, die durch das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm zustande gekommen waren.[1128] Auch wenn für die Jahre danach keine Daten vorliegen, ist zu vermuten, dass die Anzahl der Partnerschaften weiter anstieg, so formulierten auch einige Austauschlehrer:innen das Vorhaben, eine Schulpartnerschaft nach ihrer Rückkehr zu etablieren.

1128 Vgl. Neumann & Schellenberg 1961, S. 19.

Die Ergebnisse beruhen auf den vier Analyseebenen Akteur:innen, Netzwerke, Orte bzw. Räume und Transferobjekte in den Kontexten Alltag, Schule und Jugend. Diese Kontexte bilden keine abgeschlossenen Räume, sondern sind je nach Untersuchungsgegenstand und Erkenntnisinteresse variabel und erweiterbar.

Es werden jedoch auch die Grenzen der Wissenszirkulation als theoretische Perspektive deutlich. Der Blick auf das sich bewegende Wissen wird durch die serielle Quelle Annual Exchange Teacher's Reports on Teaching Experiences in the United States verengt, da sie eine soziale Erwünschtheit bedingt, indem die Fragenbogenkategorien und -fragen die Reflexionen der Austauschlehrer:innen vorstrukturieren und teilweise limitieren. Es wäre darüber hinaus sicherlich erkenntnisreich gewesen, einige Aspekte des deutsch-amerikanischen Lehrer:innenaustauschs in den Quellenbeständen der National Archives und anderer Archive in den USA zu recherchieren, dies war jedoch aufgrund der COVID-19-Pandemie nicht möglich. So detailreich der Einblick in die Austauschbegegnungen und deren Folgen auch ist, stößt die vorliegende Arbeit spätestens dann an ihre Grenzen, wenn es um die Reflexionen der Stipendiat:innen mit größerem zeitlichem Abstand geht. Es wäre bereichernd gewesen, mehr als einen der Stipendiat:innen in berufsbiographischen Interviews aus heutiger Sicht über die Austauschbegegnungen, deren Wahrnehmung und Bewertung erzählen zu lassen. Dadurch würden sich Perspektiven darauf eröffnen, welchen Anteil die Eindrücke und das Wissen im Privaten wie Beruflichen in den nachfolgenden Jahren und Jahrzehnten einnahmen, was blieb und verschwand. Vor diesem Hintergrund böte es sich an, in Schularchiven zumindest nach Belegen für die Adaption im beruflichen Kontext – bspw. in Form struktureller Anstöße, dem Etablieren transatlantischer Austauschvorhaben oder neuer Ansätze in der Schüler:innen- oder Schulverwaltung – zu recherchieren. Zudem könnte sich durch eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften den langfristigen Folgen des Austauschs gewidmet werden. Z. B. könnte eine systematische Durchsicht der Zeitschriften „Neue Sammlung", „Zeitschrift für Pädagogik" und „Bildung und Erziehung" könnte durch eine Diskursanalyse Erkenntnisse über weitere Wissenszirkulationen als Folge des deutsch-amerikanischen Bildungsaustauschs liefern. Zudem liegen weiterhin Desiderate darüber vor, weitere Orte der deutsch-amerikanischen Verflechtung nach 1945 zu identifizieren und daran anschließend die jeweiligen Akteur:innennetzwerke zu untersuchen. Um die US-amerikanische Seite des Transfers zu betrachten, wäre eine Auseinandersetzung mit den angestoßenen Kulturtransferprozessen auf Seiten der US-amerikanischen Austauschlehrer:innen, die im Zuge des Interchange Teacher-Programms ein Schuljahr an einer Schule in der BRD verbrachten, lohnenswert. Diese war aufgrund des Fokus dieser Arbeit nicht möglich, stellt jedoch ein Desiderat für ein mögliches weiteres Projekt dar.

Trotz dieser kritischen Reflexionen steht der Mehrwert der vorliegenden Arbeit im Vordergrund. So vertieft die Auseinandersetzung mit transatlantischen Wissenszirkulationsprozessen in unterschiedlichen Kontexten nach 1945 nicht nur das Verständnis für die deutsch-amerikanischen Verflechtungen, sondern trägt auch zur Deutung des Kalten Krieges und der kontroversen Debatten über die ‚Amerikanisierung' Westdeutschlands und -europas bei. Hier waren aus dem individuellen Kontakt resultierende Kultur- und Bildungstransfers ebenso von Bedeutung wie die gegenseitige Beeinflussung – ausgelöst durch den Wettstreit um die wirtschaftliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Überlegenheit. Darüber hinaus liefert die Betrachtung des Lehrer:innenaustauschs, den es im Rahmen des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms bis heute (in mehrfach veränderter Form) gibt, Erkenntnisse für die aktuellen Forderungen nach einer Internationalisierung der Lehrer:innenbildung. Sie führt zu dem Ergebnis,

dass eine solche Forderung weder neu noch ausschließlich eine Notwendigkeit des 21. Jahrhunderts ist, sondern dass Auslandsreisen eine Wissenspraxis von Lehrkräften darstellen, die auf eine lange Geschichte zurückblickt, in der das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm, wie gezeigt werden konnte, eine bedeutende Rolle einnimmt. Darüber hinaus zeigt sich am vorgelegten Beispiel, dass international vergleichende Referenzhorizonte einen wesentlichen Einfluss auf Bildungs- und Gesellschaftsreformen ausüben können.[1129]

1129 Vgl. u. a. Gonon 2011; Glaser 2008; Gippert & Kleinau 2014; Zymek 1975.

Verzeichnisse

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Bundesarchiv Koblenz

B 122 Bundespräsidialamt – Amtszeit Richard von Weizsäcker (1984-1994)

Nr. 37607 Fulbright-Berlin-Woche 1986.-Aufenthalt des Bundespräsidenten in Berlin vom 13. Bis 14. März 1986

B 304: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland

Nr. 520 Fulbright-Stipendien zum Studium in den Vereinigten Staaten von Amerika

Hessisches Hauptstaatsarchiv (HHStAW)

Abt. 504: Akten aus dem Hessisches Kultusministerium

Nr. 741 Deutsch-amerikanischer Lehreraustausch

Staatsarchiv Hamburg (StA HH)

Abt. 361-2 VI: Akten zum Schul- und Kultuswesen, Schul- und Hochschulverwaltung

Nr. 2903 Lehreraustausch mit den USA – Fulbright-Programm
Nr. 4339 Deutsch-amerikanischer Lehreraustausch
Nr. 4340 Fulbright-Act Abkommen, allgemeines, Auswahlausschüsse

Archiv der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission, Berlin (FAB)

33 FY 54 Interchange Teacher
44 Schriftverkehr mit HICOG
62 FY 1955 General
74 Program Implementation FY 1955
111 FY 1956/57 Reports
113 FY 56 FY 57 Program Implementation
146 FY 1957/58 Reports
177 FY 1958/59 Reports
180 FY 58 Program Implementation
211 FY 59 Program Implementation
246 FY 1960/61 Reports
314 FY 1961/62 IT|R/L Reports
359 FY 1963/64 Teacher General
401 FY 1963/64 IT Reports
405 FY 1964/65 IT Reports
466 FY 1966/67 IT Reports
519 FY1967/68 1968/69 IT Reports
553 FY 1969/70 IT Reports
576 FY 1970/71 IT General
577 FY 1970/71 IT Reports
608 FY 1971/72 IT Reports
633 FY 1972/73 IT Reports
1283 Annual Reports
2334 Minutes
2626 Neugestaltung Fulbright-Programm ab 1963
2627 Fulbright Act 1946/1961; Abkommen 1952/58; Begleit-Materialien
o. Nr. Jahreslisten 1953-1963
o. Nr. Senator Fulbright

Gedruckte Quellen

Conference Report des Committee on Education and Labor, 21. August 1958. Online unter: https://history.house.gov/HouseRecord/Detail/15032436195 (Abrufdatum: 11.12.2021).

Kommuniqué über die Konferenz von Potsdam, 2. August 1945. In Bundesminister des Innern (Hrsg.) (1992). *Dokumente zur Deutschlandpolitik*. (II. Reih, Bd. 1, dritter Drittelband, S. 2101-2148). München: Oldenbourg.

U.S. Conception of Democracy. Statement by Secretary Marshall, Moscow Session of Council of Foreign Ministers, 14. März 1947. In Department of State (Hrsg.) (1950), *Germany 1947-1949. The Story in Documents* (S. 154-155). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Verhandlungsprotokoll der Konferenz von Potsdam, 2. August 1945. In Bundesminister des Innern (Hrsg.) (1992). *Dokumente zur Deutschlandpolitik*. (II. Reih, Bd. 1, dritter Drittelband, S. 2149-2173). München: Oldenbourg.

Gesetze, Verordnungen, Direktiven, zwischenstaatliche Abkommen

Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation, JCS 1067, April 1945. In Department of State (Hrsg.) (1950), *Germany 1947-1949. The Story in Documents* (S. 21-33). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation, JCS 1779, 15. Juli 1947. In Department of State (Hrsg.) (1950), *Germany 1947-1949. The Story in Documents* (S. 33-41). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Long-Range Policy Statement for German Re-education, SWNCC 269/5, 5. Juni 1946 (der Presse übergeben am 21. August 1946). In Department of State (Hrsg.) (1950), *Germany 1947-1949. The Story in Documents* (S. 541-542). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

„Abkommen zwischen den Regierungen der Bundesrepublik Deutschland und der Vereinigten Staaten von Amerika über die Finanzierung von Austauschvorhaben zum Zwecke der Erziehung und Weiterbildung“ vom 18. Juli 1952 (FAB, Nr. 2627).

„Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Vereinigten Staaten von Amerika über die Durchführung von austauschvorhaben zum Zwecke der Aus- und Weiterbildung“ vom 20. November 1962 (BGBl 1964 II, S. 27-32; FAB, Nr. 2627).

„Abkommen zwischen den Regierungen der Bundesrepublik Deutschland und der Vereinigten Staaten von Amerika über die Finanzierung von Austauschvorhaben zum Zwecke der Erziehung und Weiterbildung“ vom 20. November 1962, durch Notenwechsel vom 11. Januar 1974 geändert (FAB, Nr. 2627).

Sitzungen des deutschen Bundestags

2. Deutscher Bundestag: 166. Sitzung. Bonn. Donnerstag, 25.10.1956

2. Deutscher Bundestag: 167. Sitzung. Bonn. Freitag, 26.10.1956

Zeitschriften und Zeitungen

Bildung und Erziehung Jg. 1/1948 bis 27/1974

Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht

HICOG Information Bulletin	Mai 1951; September 1951
Neue Zeitung	28. September 1952
New York Times	14. September 1946
	9. Mai 1965

Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht

The Time	3. Januar 1949
	8. Juli 1940

Filme

Blackboard Jungle (dt.: „Die Saat der Gewalt“). MGM Studios 1955. Basierend auf dem Roman Hunter, Evan (1954). *Blackboard Jungle*. New York: Simon and Schuster.

Sekundärliteratur

Abelshauser, Werner (1975): Wirtschaft in Westdeutschland 1945-1948. Rekonstruktion und Wachstumsbedingungen in der amerikanischen und britischen Zone. [Schriftenreihe der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 30]. Stuttgart: De Gruyter.

Adick, Christel (2012): Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 367-369.

Aguilar, Manuela (1996): Cultural Diplomacy and Foreign Policy. German-American Relations 1955-1968. [Studies in Modern European History 19]. New York: Peter Lang.

Alheit, Peter (1992): Biographizität und Struktur. In: Peter Alheit, Bettina Dausien, Andreas Hanses, & Antonius Scheuermann (Hrsg.): Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung. Bremen: Universität Bremen, S. 10-36

Allen, Ann Taylor (1994): Öffentliche und private Mutterschaft. Die internationale Kindergartenbewegung 1840-1914. In: Juliane Jacobi (Hrsg.): Frauen zwischen Familie und Schule: Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich. Köln: Böhlau, S. 8-28.

Amerikanische Erziehungskommission (1946): Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland. Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission. Hrsg. v. der Neuen Zeitung. München.

Arendt, Hannah (1958/1968): Die Krise in der Erziehung. In: Leonhard Froese (Hrsg.): Aktuelle Bildungskritik und Bildungsreform in den USA. [Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands 6]. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 11-30.

Arndt, Richard T. (2005): The First Resort of Kings: American Cultural Diplomacy in the Twentieth Century. Washington, D. C.: Potomac Books.

Baader, Meike Sophia (2002): Die romantische Idee der Kindheit. Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte „Oasen des Glücks". In: Hanno Schmidt & Silke Siebrecht (Hrsg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. [Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow-Museum Reckahn]. Berlin: Henschel, S. 57-73.

Bärnreuther, Sandra, Böhmer, Maria & Witt, Sophie (2020): Editorial: Feierabend? (Rück-)Blicke auf »Wissen«. In: Sandra Bärnreuther, Maria Böhmer & Sophie Witt (Hrsg.): Nach Feierabend 2020. Feierabend? (Rück-)Blicke auf »Wissen«. Zürich: Diaphanes, S. 7-16.

Bauerkämper, Arnd, Bödeker, Hans Erich & Struck, Bernhard (2004): Einleitung: Reisen als kulturelle Praxis. In: Arnd Bauerkämper, Hans Erich Bödeker & Bernhard Struck (Hrsg.): Die Welt erfahren. Reisen als kulturelle Begegnung von 1780 bis heute. Frankfurt a. M.: Campus, S. 9-30

Baudrillard, Jean (1987): Amerika. München: Matthes u. Seitz.

Becker, Frank (2006): Amerikabild und „Amerikanisierung" im Deutschland des 20 Jahrhunderts – ein Überblick. In: Frank Becker & Elke Reinhardt-Becker (Hrsg.): Mythos USA. »Amerikanisierung« in Deutschland seit 1900. Frankfurt a. M.: Campus, S. 19-47.

Becker, Peter & Clark, William (2001): Introduction. In: Peter Becker & William Clark (Hrsg.): Little Tools of Knowledge. Historical Essays on Academic and Bureaucratic Practices. Ann Arbor: The University of Michigan Press, S. 1-34.

Behm, Britta, Drope, Tilmann, Glaser, Edith & Reh, Sabine (2017): Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft. In: Britta Behm, Tilmann Drope, Edith Glaser & Sabine Reh (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. [Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 63]. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7-15.

Behn, Hans Ulrich (1971): Die Regierungserklärungen der Bundesrepublik Deutschland. München/Wien: Olzog.

Behrends, Jan C., von Klimó, Áprád & Poutrus, Patrice G. (2005): Antiamerikanismus und die europäische Moderne. Zur Einleitung. In: Jan C. Behrends, Áprád von Klimó & Patrice G. Poutrus (Hrsg.): Antiamerikanismus im 20. Jahrhundert. Studien zu Ost- und Westeuropa. [Politik und Gesellschaftsgeschichte 68]. Bonn: Dietz, S. 10-33.

Benjamin, Ludy T. (1988): A History of Teaching Machines. In: American Psychologist, 43 (9), S. 703-712.

Benz, Wolfgang (1984/1989): Die Gründung der Bundesrepublik. Von der Bizone zum souveränen Staat. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Berghahn, Volker R. (2016): Reintegrating Germany into the Atlantic Community: The Role of the Big American FoundationS. In: Gregory R. Witkowski & Arnd Bauerkämper (Hrsg.): German philanthropy in transatlantic perspective: perceptions, exchanges and transfers since the early twentieth century. Cham: Springer, S. 97-112.

Bernfeld, Siegfried (1931/1978): Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern. Barth/Leipzig: päd. extra.

Boehling, Rebecca (2001): Die amerikanische Kulturpolitik während der Besatzungszeit 1945-1949. In: Detlef Junker (Hrsg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Ein Handbuch. Bd. 1 1945-1968. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 592-600.

Böhme, Klaus (Hrsg.) (2004): Das Schuldorf Bergstraße – Erste Gesamtschule in Deutschland seit 1954. Texte und Bilder zu Idee und Programmatik aus der Gründungszeit. Griesheim: V. Bassenauer.

Bohnsack, Fritz (1964/1968): John Deweys Theorie der Schule. In: Leonhard Froese (Hrsg.): Aktuelle Bildungskritik und Bildungsreform in den USA. [Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands 6]. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 149-179.

Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 167-184.
Bosche, Anne & Geiss, Michael (2010): Das Sprachlabor – Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963-1976. In: Sektion für Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 16. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 119-139.
Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 3, S. 75-81.
Boyle, Kevin (2021): The Shattering: America in the 1960s. New York: W. W. Norton & Company.
Braun, Birgit (2004): Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone. Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949. Münster: Lit.
Brenner, Peter J. (1991): Reisen in die Neue Welt. Die Erfahrung Nordamerikas in deutschen Reise- und auswandererberichten des 19. Jahrhunderts. [Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur 35]. Tübingen: Max Niemeyer.
Brocke, Bernhard vom (1981): Der deutsch-amerikanische Professorenaustausch. Preußische Wissenschaftspolitik, internationale Wissenschaftsbeziehungen und die Anfänge einer deutschen auswärtigen Kulturpolitik vor dem Ersten Weltkrieg. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 31, S. 128-182.
Bude, Heinz & Greiner, Bernd (1999): Westbindungen: Amerika in der Bundesrepublik. Hamburg: Hamburger Edition.
Bungenstab, Karl-Ernst (1970): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf: Bertelsmann.
Bungert, Heike & Weiß, Jane (2017): Einleitung: Zivilreligion(en) – Alte Herausforderungen, neue Perspektiven. In: Heike Bungert & Jane Weiß (Hrsg.): „God Bless America". Zivilreligion in den USA im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 7-33.
Buttlar, Annemarie (1992): Grundzüge des Schulsystems der USA. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Caruso, Marcelo, Koinzer, Thomas, Mayer, Christine & Priem, Karin (Hrsg.) (2014): Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive. [Beiträge zur Historischen Bildungsforschung 44]. Köln u. a.: Böhlau.
Chafe, William H. (2001): The 1960s: The Critical Decade for Postwar America. In: Jürgen Heideking, Jörg Helbig & Anke Ortlepp (Hrsg.): The Sixties Revisited: Culture – Society – Politics. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, S. 3-21.
Claessens, Dieter (1992): Kapitalismus und demokratische Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Claessens, Dieter, Klönne, Arno & Tschoepe, Arno (1965): Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland. Düsselsdorf u. a.: Diedrichs.
Cohen, Stanley (1972): Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers. London: MacGibbon & Kee Ltd.
Conce, Eckart (2009): Die Suche nach Sicherheit. Eine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis in die Gegenwart. München: Siedler.
Condon, Eliane C. (1978): Duggan, Stephen Pierce. In: John F. Ohles (Hrsg.): Biographical Dictionary of American Educators. Bd. 1. Westport/London: Greenwood Publishing Group, S. 402-403.
Cremin, Lawrence A. (1965): The Genius of American Education. New York: Vintage.
Criblez, Lucien & Hofstetter, Rita (2018): Editorial. Transfer und Transformation pädagogischen Wissens. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 40 (1), S. 5-15.

Dahrendorf, Ralf (1962): Die neue Gesellschaft. Soziale Strukturwandlungen der Nachkriegszeit. In: Hans Werner Richter (Hrsg.): Bestandsaufnahme. Eine deutsche Bilanz 1962. München: Desch, S. 203-220.
Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.
Department of State (Hrsg.) (1950): Germany 1947-1949. The Story in Documents. Washington, D. C.: US Government Printing Office.
Depkat, Volker (2015): Biographieforschung im Kontext transnationaler und globaler Geschichtsschreibung. Einleitung zum Schwerpunkt. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 28 (1/2), S. 3-18.
Depkat, Volker (2019): 2.8 Ego-documents. In: Martina Wagner-Egelhaaf (Hrsg.): Handbook of Autobiography/Autofiction. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 262-267.
Deplazes, Daniel (2020): „Die Lernmaschinen waren … ein Zückerchen": das Gelfinger Schulexperiment von 1968 bis 1972. In: Paedagogica Historica. DOI: https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1838575.
Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
DeVincenti, Andrea (2015): Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos.
Dewey, John (1897): My Pedagogic Creed. In: The School Journal, LIV (3), S. 77-80.
Dewey, John (1915/1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann.

Dinkelaker, Jörg, Ebner von Eschenbach, Malte & Kondratjuk, Maria (2020): Ver-Mittlung oder Über-Setzung? Eine vergleichende Analyse von Relationsbestimmungen in erziehungswissenschaftlichen Konzepten des Wissenstransfers. In: Matthias Ballod (Hrsg.): Transfer und Transformation von Wissen. Berlin: Peter Lang, S. 7-50.
Doering-Manteuffel, Anselm (1995): Dimensionen von Amerikanisierung in der deutschen Gesellschaft. In: Archiv für Sozialgeschichte, 35, S. 1-34.
Doering-Manteuffel, Anselm (1999): Wie westlich sind die Deutschen? Amerikanisierung und Westernisierung im 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Dorn, Walter L. (1973): Inspektionsreisen in der US-Zone. Notizen, Denkschriften und Erinnerungen aus dem Nachlaß. [Schriftenreihe der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 26]. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Eisenberg, Christiane (2003): Kulturtransfer als historischer Prozess. Ein Beitrag zur Komparatistik. In: Hartmut Kaelble & Jürgen Schriewer (Hrsg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 399-417.
Espagne, Michel (1994): Sur les limites du comparatisme en histoire culturelle. In: Genèse, 17, S. 112-121.
Espagne, Michel & Werner, Michaël (1985): Deutsch-französischer Kulturtransfer im 18. und 19. Jahrhundert. Zu einem neuen interdisziplinären Forschungsprogramm des C. N. R. S. In: Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte, 13, S. 502-510.
Espagne, Michel & Werner, Michaël (1987): La construction d'une référence culturelle allemande en France: genèse et histoire (1750- 1914). In: Annales. Économies, Sociétés, Civilisations, 42 (4), S. 969-992.
Espagne, Michel & Werner, Michaël (1988): Deutsch-französischer Kulturtransfer als Forschungsgegenstand. Eine Problemskizze. In: Michel Espagne& Michaël Werner (Hrsg.): Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand. [XVIII° et XIX° siècle 34]. Paris: Editions Recherche sur les civilisations, S. 11-34.
European Committee on Crime Problems (1960): Juvenile Delinquency in Post-War Europe. Strasbourg: Council of Europe.

Fallon, Daniel (2001): Deutsche Einflüsse auf das amerikanische Erziehungswesen. In: Frank Trommler & Elliott Shore (Hrsg.): Deutsch-amerikanische Begegnungen. Konflikt und Kooperation im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 91-102.
Faulstich, Werner (2006): „Amerikanisierung" als kultureller Mehrwert. Amerikanische Rocksongs, Bestseller und Kinofilme in der Bundesrepublik der fünfziger, sechziger und siebziger Jahre. In: Alexander Stephan & Jochen Vogt (Hrsg.): America on my mind. Zur Amerikanisierung der deutschen Kultur seit 1945. München: Wilhelm Fink, S. 153-171.
Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel: Beltz.
Fifka, Matthias S. (2007): Rockmusik in den 50er und 60er Jahren. Von der jugendlichen Rebellion zum Protest einer Generation. Baden-Baden: Nomos.
Fischer-Kowalski, Marina (1989): Halbstarke 1958, Studenten 1968: Eine Generation uns zwei Rebellionen. In: Ulf Preuss-Lausitz (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder: Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg (2. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz, S. 53-70.
Foschepoth, Joseph (Hrsg.) (1985): Kalter Krieg und Deutsche Frage: Deutschland im Widerstreit der Mächte 1945-1952. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
Foucault, Michel (2004): In Verteidigung der Gesellschaft: Vorlesungen am Collège de France (1975-76). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Fox, Mark A. (2018): Drive-in Theatres, Technology, and Cultural Change. In: Economics, Management, and financial Markets, 13 (2), S. 24-39.
Fraenkel, Ernst (1970): Geleitwort. In: Karl-Ernst Bungenstab (Hrsg.): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf: Bertelsmann.
Frank, Helmar (1964): Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht. Stuttgart: Ernst Klett.
Frese, Matthias, Paulus, Julia & Tepe, Karl (Hrsg.) (2005): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik. Paderborn: Schöningh.
Froese, Leonhard (Hrsg.) (1968): Aktuelle Bildungskritik und Bildungsreform in den USA. [Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands 6]. Heidelberg: Quelle & Meyer.
Fuchs, Eckhardt & Henne, Kathrin (2017): Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Britta Behm, Tilmann Drope, Edith Glaser & Sabine Reh (Hrsg.): Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. [Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 63]. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 108-123.
Füssl, Karl-Heinz (1987): Die amerikanische Umerziehungs- und Neuorientierungspolitik in der Retrospektive ihrer Akteure. In: Bildung und Erziehung, 40 (2), S. 201-226.
Füssl, Karl-Heinz (1995): Sozialer Wandel durch kulturelle Diffusion. Das Kulturaustauschprogramm der USA am Beispiel pädagogischer Innovationen im Nachkriegsdeutschland (1945-1955). In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2. Weinheim/München: Juventa, S. 319-334.

Füssl, Karl-Heinz (2001): Zwischen Eliteförderung und Erziehungsreform: Deutsch-amerikanische Austauschprogramme. In: Detlef Junker (Hrsg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Ein Handbuch. Bd. 1 1945-1968. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 623-633.

Füssl, Karl-Heinz (2004): Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert. Bildung – Wissenschaft – Politik. Frankfurt a. M.: Campus.

Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. [Moderne Zeit. Neue Forschungen zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts VII]. Göttingen: Wallstein.

Gassert, Philipp (1999): Amerikanismus, Antiamerikanismus, Amerikanisierung. Neue Literatur zur Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte des amerikanischen Einflusses in Deutschland und Europa. In: Archiv für Sozialgeschichte, 39, S. 531-561.

Gassert, Philipp (2005): Antiamerikaner? Die deutsche Neue Linke und die USA. In: Jan C. Behrends, Áprád von Klimó & Patrice G. Poutrus (Hrsg.): Antiamerikanismus im 20. Jahrhundert. Studien zu Ost- und Westeuropa. [Politik und Gesellschaftsgeschichte 68]. Bonn: Dietz, S. 250-269.

Gassert, Philipp (2012): Transnationale Geschichte. Docupedia-Zeitgeschichte, 29.10.2012. Online unter: http://docupedia.de/zg/gassert_transnationale_geschichte_v2_de_2012 (Abrufdatum: 03.11.2020).

Gassert, Philipp (2019): Mehr partizipatorische Demokratie wagen? Demokratisierung, Modernisierung und Protest im transatlantischen Vergleich. In: Axel Schildt & Wolfgang Schmidt (Hrsg.): „Wir wollen mehr Demokratie wagen". Antriebskräfte, Realität und Mythos eines Versprechens. Bonn: Dietz, S. 185-202.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2013): Strategie der Wissenschaftsminister*innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss vom 12.04.2013). Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_04_12-Strategiepapier-Internationalisierung-Hochschulen.pdf (Abrufdatum: 06.09.2021).

Gerhardt, Uta (1997): The Medical Meaning of Reeducation for Germany: Contemporary Interpretation of Cultural and Institutional Change. In: Paedagogica Historica, 33 (1), S. 135-155.

Gienow-Hecht, Jessica (1999): Transmission Impossible. American Journalism as Cultural Diplomacy in Postwar Germany, 1945-1955. Baton Rouge: Louisiana State Univ. Press.

Gilbert, James (1986): A Cycle of Outrage: America's Reaction to the Juvenile Delinquent in the 1950's. Oxford: Oxford University Press.

Gimbel, John (1964): Eine deutsche Stadt unter amerikanischer Besatzung, Marburg, 1945-1952. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

Gippert, Wolfgang, Götte, Petra & Kleinau, Elke (Hrsg.) (2008): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld: transcript.

Gippert, Wolfgang & Kleinau, Elke (2014): Bildungsreisende und Arbeitsmigrantinnen. Auslandserfahrungen deutscher Lehrerinnen zwischen nationaler und internationaler Orientierung (1850-1920). [Beiträge zur Historischen Bildungsforschung 46]. Köln u. a.: Böhlau.

Glaser, Edith & Schmid, Pia (2006): Biographieforschung in der Historischen Pädagogik. In: Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (2., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 363-389.

Glaser, Edith (2008): Weder Eigendynamik noch Erfolgsgeschichte – Der Beitrag der Frauenbewegung zur Bildungsreform im frühen 20. Jahrhundert. In: Claudia Crotti & Fritz Osterwalder (Hrsg.): Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven. 1900-1950. Bern: Haupt, S. 63-82.

Glaser, Edith (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4., durchges. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 365-375.

Glaser, Edith & Miethe, Ingrid (2018): Bildungsreformen diesseits und jenseits der Mauer: Verflechtungsgeschichte als theoretisches Konzept? In: Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link & Eva Matthes (Hrsg.): Bildungsreformen als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213-230.

Glaser, Edith, Thole, Friederike & Wedde, Sarah (2021): Inklusive Bildung als (Nicht-)Thema der Bildungsreform in der frühen Bundesrepublik Deutschland. In: Michaela Vogt, Mai-Anh Boger & Patrick Bühler (Hrsg.): Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106-118.

Glaser, Herrmann (1995): Daily Life and Social Patterns. In: Reiner Pommerin (Hrsg.): The American Impact on Postwar Germany. Providence/Oxford: Berghahn Books, S. 83-92.

Gonon, Philipp (2011): Die Bedeutung des internationalen Arguments in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 29 (1), S. 20-26.

Graham, Patricia Albjerg (2005): Schooling America. How the public schools meet the Nation's changing needs. Oxford: Oxford University Press.

Grauman Wolf, Stephanie (1986): „Bindestrich-Amerika". Die Entstehung einer deutsch-amerikanischen Kultur des 18. Jahrhunderts. In: Frank Trommler (Hrsg.): Amerika und die Deutschen. Bestandsaufnahme einer 300jährigen Geschichte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 89-106.

Großmann, Johannes & Miard-Delacroix, Hélène (2018): Das transatlantische Dreieck in den ‚langen' 1960er Jahren. In: Johannes Großmann & Hélène Miard-Delacroix (Hrsg.): Deutschland, Frankreich und die USA in den ‚langen' 1960er Jahren. Ein transatlantisches Dreiecksverhältnis. Stuttgart: Franz Steiner, S. 13-34.

Grotum, Thomas (1994): Die Halbstarken. Zur Geschichte einer Jugendkultur der 50er Jahre. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Grundig de Vazquez, Katja (2020a): Der pädagogische Korrespondenznachlass Wilhelm Reins: Dokumente internationaler pädagogischer Vernetzung. In: Rainer Bolle & Katja Grundig de Vazquez (Hrsg.): Herbart und der Herbartianismus in Jena. Jena: Garamond, S. 113-130.

Grundig de Vazquez, Katja (2020b): Thinking education beyond borders – The Pedagogic Correspondence Legacy of Wilhelm Rein as an access to historical transnational contacts and networks of Educational Reform. In: Historia Scholastica, 6 (1), S. 109-123.

Hacke, Jens (2019): Demokratisierungs- und Modernisierungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland der 1950/60er Jahre. Ideengeschichtliche Sondierungen. In: Axel Schildt & Wolfgang Schmidt (Hrsg.): „Wir wollen mehr Demokratie wagen". Antriebskräfte, Realität und Mythos eines Versprechens. Bonn: Dietz, S. 73-87.

Haller, Gret (2007): Staat, Nation und Religion im europäischen und im US-amerikanischen Denken: die Konsequenzen für die Rolle des Rechts und der Moral. In: Georg Kreis (Hrsg.): Antiamerikanismus. Zum europäisch-amerikanischen Verhältnis zwischen Ablehnung und Faszination. Basel: Schwabe, S. 53-66.

Hannerz, Ulf (1992): Cultural Complexity: studies in the social organization of meaning. New York: Columbia University Press.

Hartman, Andrew (2008): Education and the Cold War. The Battle for the American School. New York: Palgrave Macmillan.

Haupt, Heinz-Gerhard & Kocka, Jürgen (1996): Historischer Vergleich: Methoden, Aufgaben, Probleme. Eine Einleitung. In: Heinz-Gerhard Haupt & Jürgen Kocka (Hrsg.): Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 9-45.

Hein-Kremer, Maritta (1996): Die amerikanische Kulturoffensive: Gründung und Entwicklung der amerikanischen Information Centers in Westdeutschland und West-Berlin 1945-1955. [Beiträge zur Geschichte der Kulturpolitik 6]. Köln u. a.: Böhlau.

Heinemann, Manfred (Hrsg.) (1990): Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland 1945-1952. [Geschichte von Bildung und Wissenschaft: Reihe B 2: Die US-Zone]. Hildesheim: Lax.

Herbert, Ulrich (2002): Liberalisierung als Lernprozeß. Die Bundesrepublik in der deutschen Geschichte – eine Skizze. In: Ulrich Herbert (Hrsg.): Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945-1980. Göttingen: Wallstein, S. 7-49.

Hochgeschwender, Michael (1998): Freiheit in der Offensive? Der Kongreß der kulturelle Freiheit und die Deutschen. München: Oldenbourg.

Hochschulrektorenkonferenz (2013): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlungen der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung-_final_-_Stand_10_06_2013.pdf (Abrufdatum: 06.09.2021).

Hof, Barbara Emma (2018): From Harvard via Moscow to West Berlin: educational technology, programmed instruction and the commercialisation of learning after 1957. In: History of Education, 47 (4), S. 445-465.

Hoffmann-Ocon, Andreas (2014): Heinrich Roth und der Preis der Forschung – Historisierungen, Verundeutlichungen und erziehungswissenschaftliche Erinnerungsgeschichten. In: Erziehungswissenschaft, 49, S. 11-26.

Holtappels, Heinz Günter (2013): Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In: Nele McElvany & Heinz Günter Holtappels (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Modelle, Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 35-62.

Hügel, Hans-Otto (Hrsg.) (2003): Handbuch populäre Kultur: Begriffe, Theorien und Diskussionen. Stuttgart: Metzler.

Hüser, Dietmar (2017): Einleitung – Transnationale Populärkultur im Europa der langen 1960er Jahre – Forschungsstand und Forschungspisten. In: Dietmar Hüser (Hrsg.): Populärkultur transnational. Lesen, Hören, Sehen, Erleben im Europa der langen 1960er Jahre. Bielefeld: transcript, S. 7-23.

Jacobi-Dittrich, Juliane (1986): „Deutsche" Schulen in den Vereinigten Staaten von Amerika. Historisch-vergleichende Studie zum Unterrichtswesen im Mittleren Westen (Wisconsin 1840-1900). [Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 20]. München: Minerva Publikation.

Jacobi, Juliane (2008): Lehrer und Lehrerinnen an Schulen von deutschsprachigen Einwanderern in den USA (1840-1918). In: Wolfgang Gippert, Petra Götte & Elke Kleinau (Hrsg.): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 145-160.

Jantz, Harold (1962): „Amerika im deutschen Dichten und Denken". In: Wolfgang Stammler (Hrsg.): Deutsche Philologie im Aufriss. Bd. 3. Berlin: E. Schmidt, S. 309-372.

Jeffrey, Harry P. (1987): Legislative Origins of the Fulbright Program. In: Glazer, Nathan (Hrsg.): The Fulbright Experience and Academic Exchanges. In: Annals of the American Academy of Political & Social Science, 491 (1), S. 36-47.

Jendricke, Bernhard (1988): Sozialgeschichte und Literatur: Neuere Konzepte der Literaturgeschichte und Literaturtheorie. Zur Standortbestimmung des Untersuchungsmodells der Münchener Forschergruppe. In: Renate von Heydebrand, Dieter Pfau & Jörg Schönert (Hrsg.): Zur theoretischen Grundlegung einer Sozialgeschichte der Literatur. Ein struktural-fiktionaler Entwurf. [Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur 21]. Berlin: De Gruyter, S. 27-84.

Johnson, Charles S. (1934): Shadow of the plantation. Chicago: The University of Chicago press.

Johnson, Charles S. (1941): Growing up in the Black Belt: Negro Youth in the rural South. Ann Arbor/Michigan: University of Michigan.

Johnson, Haynes & Gwertzman, Bernhard M. (1968): Fulbright: The Dissenter. New York: Doubleday.

Johnson, Walter (1944): The Battle Against Isolation. Chicago: University of Chicago Press.

Johnson, Walter (1947a): William Allen White's America. New York: Holt.

Johnson, Walter (1947b) (Hrsg.): Selected Letters of William Allen White. New York: Holt.

Johnson, Walter & Colligan, Francis J. (1965): The Fulbright Program: A History. Chicago/London: University of Chicago Press.

Jopp, Tobias Alexander & Spoerer, Mark (2017): Historische Statistik lehren. Quellenkritische Vermittlung von Zielen und Methoden statistischen Arbeitens in der Geschichtswissenschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Jurt, Joseph (2002): Das wissenschaftliche Paradigma des Kulturtransfers. In: Günter Berger & Franziska Sick (Hrsg.): Französisch-deutscher Kulturtransfer im „Ancien Régime". Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 15-38.

Kaelble, Hartmut (1999): Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. Und 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M./ New York: Campus.

Kaelble, Hartmut (2003): Die interdisziplinären Debatten über Vergleich und Transfer. In: Hartmut Kaelbe & Jürgen Schriewer (Hrsg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.: Campus, S. 469-493.

Kaelble, Hartmut (2005): Die Debatte über Vergleich und Transfer und was jetzt? Fachforum Connections. Online unter: https://www.connections.clio-online.net/article/id/artikel-574 (Abrufdatum: 07.12.2020).

Kaelble, Hartmut (2011): Kalter Krieg und Wohlfahrtsstaat. Europa 1945-1989. München: C. H. Beck.

Kaiser, David (2015): History: From blackboards to bombs. In: Nature, 523, S. 523-525. DOI: https://doi.org/10.1038/523523a.

Keller, Reiner (2013): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Reiner Keller & Inga Truschkat (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-68.

Kellermann, Henry J. (1978): Cultural Relations as an Instrument of U. S. Foreign Policy. The Educational Exchange Program between the United States and Germany, 1945-1954. [Cultural Relations Programs of the U. S. Department of State, Historical Studies 3; International information and cultural series 114]. Washington: U. S. Department of State Publications.

Kerschensteiner, Georg (1912/1982): Die Volksschule der Vereinigten Staaten von Amerika. In: Hermann Röhrs (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 242-257.

Kesper-Biermann, Sylvia (2011): „Praktische Wahrheit" und „anschauende Erkenntnis". Pädagogische Reisen und Wissenstransfer im 19. Jahrhundert. In: Eckhardt Fuchs, Sylvia Kesper-Biermann & Christian Ritzi (Hrsg.): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251-271.

Kilcher, Andreas B. & Sarasin, Philipp (2011): Editorial. In: David Gugerli, Michael Hagner, Caspar Hirschi, Andreas B. Kilcher, Patricia Purtschert, Philipp Sarasin, Jakob Tanner (Hrsg.): Nach Feierabend 2011. Zirkulationen. Zürich: Diaphanes, S. 7-11.

Kilcher, Andreas B. (2011): Assimilation und Zirkulation. Ein universalistisches Wissensmodell des 19. Jahrhunderts. In: David Gugerli, Michael Hagner, Caspar Hirschi, Andreas B. Kilcher, Patricia Purtschert, Philipp Sarasin, Jakob Tanner (Hrsg.): Nach Feierabend 2011. Zirkulationen. Zürich: Diaphanes, S. 15-36.

Klautke, Egbert (2017): Die „britische Invasion" der 1960er Jahre. Britische Pop- und Rockmusik in den Vereinigten Staaten. In: Dietmar Hüser (Hrsg.): Populärkultur transnational. Lesen, Hören, Sehen, Erleben im Europa der langen 1960er Jahre. Bielefeld: transcript, S. 107-125.

Klee, Ernst (2005): Das Personenlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945 (2. aktual. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Kliebard, Herbert (1987): Struggle for the American Curriculum, 1893-1958. New York: Routledge.

Knoll, Michael (2018): Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (5), S. 700-718.

Koch, Lars & Tallafuss, Petra (2007): Modernisierung als Amerikanisierung? Anmerkungen zur diskursiven Dynamik einer Analysekategorie. In: Lars Koch (Hrsg.): Modernisierung als Amerikanisierung? Entwicklungslinien der westdeutschen Kultur 1945-1960. Bielefeld: transcript, S. 9-22.

Koinzer, Thomas (2011): Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Koller, Hans Christoph (2016): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62 (2), S. 172-184.

König, Thomas (2012): Die Frühgeschichte des *Fulbright Program* in Österreich. Transatlantische „Fühlungnahme auf dem Gebiete der Erziehung". Innsbruck: Studienverlag.

Korte, Barbara (1996): Der englische Reisebericht. Von der Pilgerfahrt bis zur Postmoderne. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kösel, Edmund (1979): Entwicklung der Unterrichtstechnologie in den letzten Jahrzehnten. In: Bildung und Erziehung, 32, S. 105-113.

Kraushaar, Wolfgang (1996): Die Protest-Chronik 1949-1959. Eine illustrierte Geschichte von Bewegung, Widerstand und Utopie. Bd. III: 1957-1959. Frankfurt a. M.: Rogner & Bernhard.

Kraushaar, Wolfgang (2000): 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur. Hamburg: Hamburger Edition.

Krüger, Heinz-Hermann (1986): „Es war ein Rausch, wenn alle Gas gaben". Die „Halbstarken" der 50er Jahre. In: Deutscher Werkverbund e. V. und Württembergischer Kunstverein Stuttgart (Hrsg.): Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Darmstadt: Luchterhand, S. 269-277.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Landwehr, Achim (2002a): Einleitung: Geschichte(n) der Wirklichkeit. In: Achim Landwehr (Hrsg.): Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens. [Documenta Augustana 11]. Augsburg: Wißner-Verlag, S. 9-27.

Landwehr, Achim (2002b): Das Sichtbare sichtbar machen. Annäherungen an ‚Wissen' als Kategorie historischer Forschung. In: Achim Landwehr (Hrsg.): Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens. [Documenta Augustana 11]. Augsburg: Wißner-Verlag, S. 61-89.

Landwehr, Achim (2007/2019): Wissensgeschichte. In: Marian Füssel (Hrsg.): Wissensgeschichte. [Basistexte. Frühe Neuzeit 5]. Stuttgart: Franz Steiner, S. 63-75.

Lange-Quassowski, Jutta B. (1978): Demokratisierung der Deutschen durch Umerziehung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 22. Juli 1978, S. 15-28.

Lange-Quassowski, Jutta B. (1979): Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen: Wirtschaftsordnung – Schulstruktur – Politische Bildung. Opladen: Leske + Budrich.

Latzin, Ellen (2005): Lernen von Amerika? Das US-Kulturaustauschprogramm für Bayern und seine Absolventen. Stuttgart: Franz Steiner.

Lejeune, Philippe (1989): Der autobiographische Pakt. In: Günter Niggl (Hrsg.): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 214-257.

Liebenwein, Sylvia (2018): Bildungsreformen in der BRD. In: Heiner Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 129-142.

Lilge, Frederic (1959/1968): John Dewey's Social and Educational Thought in Retrospect. In: Leonhard Froese (Hrsg.): Aktuelle Bildungskritik und Bildungsreform in den USA. [Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands 6]. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 43-56.

Lindner, Rolf (1986): Teenager – ein amerikanischer Traum. In: Deutscher Werkverbund e. V. und Württembergischer Kunstverein Stuttgart (Hrsg.): Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Darmstadt: Luchterhand, S. 278-283.

Link, Jörg-W. (2007): Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931-1933). Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland? In: Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 13. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167-186.

Littmann, Ulrich (1991): Akademischer Austausch als Friedenspolitik. Die Ideen des Senators J. William Fulbright. In: Karl-Dietrich Bracher, Manfred Funke & Hans-Peter Schwarz (Hrsg.): Deutschland zwischen Krieg und Frieden. Beiträge zur Politik und Kultur im 20. Jahrhundert. Festschrift für Hans-Adolf Jacobsen. Düsseldorf: Droste, S. 384-394.

Littmann, Ulrich (1996): Gute Partner – Schwierige Partner. Anmerkungen zur akademischen Mobilität zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika (1923-1993). [DAAD-Forum. Studien, Berichte, Materialien 18]. Bonn: DAAD.

Loschek, Ingrid (2011): Reclams Mode- und Kostümlexikon (6., erw. und aktual. Aufl.). Stuttgart: Reclam.

Lüdtke, Alf, Marßolek, Inge & von Saldern, Adelheid (1996): Einleitung. Amerikanisierung: Traum und Alptraum im Deutschland des 20. Jahrhunderts. In: Alf Lüdtke, Inge Marßolek & Adelheid von Saldern (Hrsg.): Amerikanisierung: Traum und Alptraum im Deutschland des 20. Jahrhunderts. [Transatlantische historische Studien 6]. Stuttgart: Franz Steiner, S. 7-33.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2001): Kulturtransfer – methodisches Modell und Anwendungsperspektiven. In: Ingeborg Tömmel (Hrsg.): Europäische Integration als Prozess von Angleichung und Differenzierung. Opladen: Leske + Budrich, S. 213-226.

Maase, Kaspar (1992): BRAVO Amerika: Erkundungen zur Jugendkultur der Bundesrepublik in den fünfziger Jahren. Hamburg: Junius.

Maase, Kaspar (1996): Amerikanisierung von unten. Demonstrative Vulgarität und kulturelle Hegemonie in der Bundesrepublik der 50er Jahre. In: Alf Lüdtke, Inge Marßolek & Adelheid von Saldern (Hrsg.): Amerikanisierung. Traum und Alptraum im Deutschland des 20. Jahrhunderts. [Transatlantische historische Studien 6]. Stuttgart: Franz Steiner, S. 291-313.

Maase, Kaspar (1997): ‚Amerikanisierung der Gesellschaft'. Nationalisierende Deutung von Globalisierungsprozessen? In: Konrad Jarausch & Hannes Siegrist (Hrsg.): Amerikanisierung und Sowjetisierung in Deutschland 1945-1970. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 219-241.

Maase, Kaspar (2003): Körper, Konsum, Genuss – Jugendkultur und mentaler Wandel in den beiden deutschen Gesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 45, S. 9-16.

Maase, Kaspar (2007): „I like to be in America" – Zur ‚Amerikanisierung' deutscher Alltagskultur nach 1945. In: Ute Bechdolf, Reinhard Johler & Horst Tonn (Hrsg.): Amerikanisierung – Globalisierung. Transnationale Prozesse im europäischen Alltag. [Mosaic. Studien und Texte zur amerikanischen Kultur und Geschichte 32]. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 31-48).

Marotzki, Winfried (1996): Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie. In: Michele Borrelli & Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 67-84.

Marwick, Arthur (1998): The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy and the United States, c. 1958-1974. Oxford: Oxford University Press.

Maul, Bärbel (2001): Akademikerinnen in der Nachkriegszeit. Ein Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Mayer, Christine (2014): Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In: Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer & Karin Priem (Hrsg.): Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive. [Beiträge zur Historischen Bildungsforschung 44]. Köln u. a.: Böhlau, S. 29-49.

McGrath, Hazel (1982): Helen C. White. In: Jeannine Goggin & Patricia Alland Manske (Hrsg.): Wisconsin Women: A Gifted Heritage. American Association of University Women. Wisconsin State Division, S. 122-125.

McLeod, Hugh (2006): Religion in the United States and Europe. The 20th Century. In: Hartmut Lehmann (Hrsg.): Transatlantische Religionsgeschichte. 18. Bis 20. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein, S. 131-145.

Merritt, Anna J. & Merritt, Richard L. (Hrsg.) (1970): Public Opinion in Occupied Germany. The OMGUS Surveys, 1945-1949. Chicago/London: Urbana.

Meyer, Dennis (2007): Reeducation. In: Torben Fischer & Matthias N. Lorenz (Hrsg.): Lexikon der »Vergangenheitsbewältigung« in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945. Bielefeld: trancript, S. 19-20.

Middell, Katharina & Middell, Matthias (1994): Forschungen zum Kulturtransfer. Frankreich und Deutschland. Grenzgänge. In: Beiträge zu einer modernen Romanistik, 1, S. 107-122.

Middell, Matthias (2005): Rezension zu Werner, Michael; Zimmermann, Bénédicte (2004) (Hrsg.): De la comparaison à l'histoire croisée. Paris: Editions du Seuil. Online unter: https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-7549?title=m-werner-u-a-hgg-de-la-comparaison-a-l-histoire-croisee&recno=4&q=De%20la%20comparaison%20%C3%A0%20l%E2%80%99histoire%20crois%C3%A9e&sort=newestPublished&fq=&total=4 (Abrufdatum : 07.12.2020).

Middell, Matthias (2006): Transnationale Geschichte als transnationales Projekt: zur Einführung in die Diskussion. In: Historical Social Research, 31 (2), S. 110-117.

Middell, Matthias (2016): Kulturtransfer, Transferts culturels, Version 1.0. Docupedia-Zeitgeschichte, 28.1.2016, Online unter: http://docupedia.de/zg/Kulturtransfer (Abrufdatum: 20.11.2020).

Militärgeschichtliches Forschungsamt (Hrsg.) (1982-1997): Anfänge westdeutscher Sicherheitspolitik: 1945-1956. München: Oldenbourg.

Mitter, Wolfgang (2007): Grenzüberschreitende Reisen zwischen Erkenntnisgewinn und Sinnestäuschung am Beispiel der Pädagogischen Studienreisen. In: Torsten Fischer & Jens Lehmann (Hrsg.): Bewerten – Orientieren – Erleben. Pädagogische Räume, Reflexionen und Erfahrungen. Aachen: Shaker, S. 94-101.

Morgenthau, Henry (1945): Germany is our Problem. New York/London: Harper & Brothers.

Morsey, Rudolf (1987): Die Bundesrepublik Deutschland bis 1969. München: Oldenbourg.

Mrozek, Bodo (2019): Jugend Pop Kultur. Eine transnationale Geschichte. Berlin: Suhrkamp.

Mueller Norton, Sharon Lee (1977): The United States Department of State Internationl Visitor Program: A Conceputal Framework for Evaluation. Medford/Somerville: The Fletcher School of Law and Diplomacy.

Muhs, Rudolf, Paulmann, Johannes & Steinmetz, Willibald (1998): Brücken über den Kanal? Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert. In: Rudolf Muhs, Johannes Paulmann & Willibald Steinmetz (Hrsg.): Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert. Bodenheim: Philo, S. 7-20.

Müller-Bachmann, Eckart (2002): Jugendkulturen Revisited. Musik- und stilbezogene Vergemeinschaftungsformen (Post-)Adoleszenter im Modernisierungskontext. München: Lit.

Müller-Wille, Staffan, Reinhardt, Carsten & Sommer, Marianne (2017): Wissenschaftsgeschichte und Wissensgeschichte. In: Staffan Müller-Wille, Carsten Reinhardt & Marianne Sommer (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftsgeschichte. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 2-18.

Münster, Ruth (1961): Geld in Nietenhosen. Jugendliche als Verbraucher. Stuttgart: Forkel.

Nathaus, Klaus (2009): Organisierte Geselligkeit. Deutsche und britische Vereine um 19. und 20. Jahrhundert. [Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft Bd. 181]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

National PTA (o. J.): PTA History. Online unter: https://www.pta.org/home/About-National-Parent-Teacher-Association/Mission-Values/National-PTA-History (Abrufdatum: 14.12.2021).

Neumann, Birgit (2006): Kulturelles Wissen und Literatur. In: Marion Gymnich u. a. (Hrsg.): Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 29-51.

Neumann, Gerhard & Schellenberg, Gerhard (1961): Begegnung mit dem Erziehungswesen der USA. Erfahrungsbericht über den deutsch-amerikanischen Lehreraustausch 1952-1959. München: Max Hueber.

Nolte, Paul (2013): Jenseits des Westens? Überlegungen zu einer Zeitgeschichte der Demokratie. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 61 (3), S. 275-301.

Oberloskamp, Eva (2011): Fremde neue Welten. Reisen deutscher und französischer Linksintellektueller in die Sowjetunion 1917-1939. [Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte, hrsg. v. Institut für Zeitgeschichte, Bd. 84]. München: Oldenbourg.

Oldenziel, Ruth (2009): Exporting the American cold War Kitchen: Challenging Americanization, Technological Transfer, and Domestication. In: Ruth Oldenziel & Karin Zachmann (Hrsg.): Cold War Kitchen. Americanization, Technology, and European Users. Cambridge/London: MIT Press, S. 315-339.

Overhoff, Jürgen & Overbeck, Anne (Hrsg.) (2017): New Perspectives on German-American Educational History. Topics, Trends, Fields of Research. [Studien zur Deutsch-Amerikanischen Bildungsgeschichte/Studies in German-American Educational History]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Osterhammel, Jürgen (2001): Transnationale Gesellschaftsgeschichte: Erweiterung oder Alternative? In: Geschichte und Gesellschaft, 27 (3), S. 464-479.

Osterhammel, Jürgen (2003): Transferanalyse und Vergleich im Fernverhältnis. In: Hartmut Kaelble & Jürgen Schriewer (Hrsg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts-und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 439-466.

Osterhammel, Jürgen & Petersson, Niels P. (2004): Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen (2. Aufl.). München: C. H. Beck.

Pallowski, Kathrin (1986): Wohnen im halben Zimmer: Jugendzimmer in den 50er Jahren. In: Willi Bucher & Klaus Pohl (Hrsg.): Schock und Schöpfung: Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Darmstadt: Luchterhand, S. 284-290.

Paris, Rainer (2005): Normale Macht. Soziologische Essays. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Patel, Kiran Klaus (2003): Transatlantische Perspektiven transnationaler Geschichte. In: Geschichte und Gesellschaft, 29 (4), S. 625-647.

Paulmann, Johannes (1998a): Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien. Einführung in ein Forschungskonzept, In: Rudolf Muhs, Johannes Paulmann & Willibald Steinmetz (Hrsg.): Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert. Bodenheim: Philo, S. 21-43.

Paulmann, Johannes (1998b): Internationaler Vergleich und interkultureller Transfer. Zwei Forschungsansätze zur europäischen Geschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts. In: Historische Zeitschrift, 267, S. 649-685.

Paulmann, Johannes (2004): Grenzüberschreitungen und Grenzräume: Überlegungen zur Geschichte transnationaler Beziehungen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die Zeitgeschichte. In: Eckart Conze, Ulrich Lappenküper & Guido Müller (Hrsg.): Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin. Köln u. a.: Böhlau, S. 169-196.

Paulus, Stefan (2010): Vorbild USA? Amerikanisierung von Universitäten und Wissenschaft in Westdeutschland 1945-1976. München: Oldenbourg.

Paulus, Stefan (2015): Aufbruch in die neue Welt. Anmerkungen zu den Anfängen des akademischen Austauschs mit den USA nach 1945. In: Mark Häberlein, Stefan Paulus & Gregor Weber (Hrsg.): Geschichte(n) des Wissens. Festschrift für Wolfgang E. J. Weber zum 65. Geburtstag. Augsburg: Wißner-Verlag, S. 755-771.

Philipps, David & Ochs, Kimberly (2003): Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. In: Comparative Education, 39, S. 451-461.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg i.Br.: Walter.

Pilgert, Henry P. (1951): The Exchange of Persons Program in Western German. Frankfurt a.M.: Office of the U.S. High Commissioner for Germany.

Poiger, Uta G. (1986): Die Ideologie des Kalten Krieges und die amerikanische Populärkultur in Deutschland. In: Detlef Junker (Hrsg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges. Ein Handbuch. Bd. I 1945-1968. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 567-591.

Poiger, Uta G. (1995): Rebels with a Cause? American Popular Culture, the 1956 Youth Riots, and the New Conception of Masculinity in East and West Germany. In: Reiner Pommerin (Hrsg.): The American Impact on Postwar Germany. Providence/Oxford: Berghahn Books, S. 93-124.

Poiger, Uta G. (2000): Jazz, Rock, and Rebels. Cold War Politics and American Culture in a Divided Germany. Studies on the History of Society and Culture 35. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

Poiger, Uta G. (2003): Amerikanisierung oder Internationalisierung? Populärkultur in beiden deutschen Staaten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 45, S. 17-24.

Pötter, Willy (2011): Geschichte der Reinhardswaldschule. Berührungspunkte mit Menschen und Institutionen. Fuldatal: Geschichts- und Museumsverein Fuldatal.

Raubinger, Frederick M., Rowe, Harold G., Piper, Donald L. & West, Charles (1969): The Development of Secondary Education. London: Macmillan.

Rausch, Helke & Krige, John (Hrsg.) (2012): American Foundations and the Coproduction of World Order in the 20th Century. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rausch, Helke (2006): Blickwechsel und Wechselbeziehungen. Zum Transatlantischen Kulturtransfer im westlichen Nachkriegseuropa. In: Comparativ, 16 (4), S. 7-33.

Rausch, Helke (2008): Wie europäisch ist die kulturelle Amerikanisierung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 58 (5/6), S. 27-32.

Ravitch, Diane (2000): Left Back. A Century of Failed School Reform. New York u. a.: Simon & Schuster.

Renn, Jürgen (2014): From the History of Science to the History of Knowledge – and Back. In: Centaurus, 57 (1), S. 37-53.

Richardson, Malcolm, Reulecke, Jürgen & Trommler, Frank (Hrsg.) (2008): Weimars transatlantischer Mäzen: Die Lincoln-Stiftung 1927 bis 1934. Ein Versuch demokratischer Elitenförderung in der Weimarer Republik. Essen: Klartext.

Richardson, Malcolm (2008): Die Abraham Lincoln-Stiftung, Rockefellers Philantropie und der Versuch, die Weimarer Demokratie zu stärken. In: Malcolm Richardson, Jürgen Reulecke & Frank Trommler (Hrsg.): Weimars transatlantischer Mäzen: Die Lincoln-Stiftung 1927 bis 1934. Ein Versuch demokratischer Elitenförderung in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, S. 11-63.

Rohstock, Anne (2014): Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg. In: Patrick Bernhard & Holger Nehring (Hrsg.): Den Kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte. [Frieden und Krieg. Beiträge zur Historischen Friedensforschung 19]. Essen: Klartext, S. 257-282.

Roth, Klaus (1999): „Bilder in den Köpfen". Stereotypen, Mythen und Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: Valeria Heuberger, Arnold Suppan & Elisabeth Vyslonzil (Hrsg.): Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen (2. durchges. Aufl.) Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 21-43.

Rupieper, Hermann-Joseph (1993): Die Wurzeln der westdeutschen Nachkriegsdemokratie. Der amerikanische Beitrag 1945-1952. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Rupieper, Hermann-Josef (1997): Amerikanisierung in Politik und Verwaltung Westdeutschlands. Ein problematisches Konzept. In: Konrad Jarausch, & Hannes Siegrist (Hrsg.): Amerikanisierung und Sowjetisierung in Deutschland 1945-1970. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 49-65.

Rupieper, Hermann-Josef (2002): Der unpopuläre Gestalter der Nachkriegswelt. In: Jürgen Heideking & Christof Mauch (Hrsg.): Die amerikanischen Präsidenten. 42 historische Portraits von George Washington bis George W. Bush (3. durchges. und aktual. Aufl.). München: C.H. Beck, S. 323-334.

Ruppert, Wolfgang (2003): Zur Konsumwelt der 60er Jahre. In: Axel Schildt, Detlef Siegfried & Karl Christian Lammers (Hrsg.): Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften (2. Aufl.). Hamburg: Christians, S. 753-767.

Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 36 (1), S. 159-172.

Sarasin, Philipp (2020): Wie breit darf es denn sein? »Wissen« und kein Ende. In: Sandra Bärnreuther, Maria Böhmer & Sophie Witt (Hrsg.): Nach Feierabend 2020. Feierabend? (Rück-)Blicke auf »Wissen«. Zürich: Diaphanes, S. 17-23.

Schildt, Axel & Sywottek, Arnold (Hrsg.) (1993): Modernisierung im Wiederaufbau. Die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre. Bonn: Dietz.

Schildt, Axel (1993a): Von der Not der Jugend zur Teenager-Kultur: Aufwachsen in den 50er Jahren. In: Axel Schildt & Arnold Sywottek (Hrsg.): Modernisierung im Wiederaufbau. Die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre. Bonn: Dietz, S. 335-348.

Schildt, Axel (1993b): Nachkriegszeit. Möglichkeiten und Probleme einer Periodisierung der westdeutschen Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg und ihrer Einordnung in die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 44, S. 567-580.

Schildt, Axel (1996): Die USA als Kulturnation. Zur Bedeutung der Amerikahäuser in den 1950er Jahren. In: Alf Lüdtke, Inge Marßolek & Adelheid von Saldern (Hrsg.): Amerikanisierung: Traum und Alptraum im Deutschland des 20. Jahrhunderts. Stuttgart: Steiner, S. 257-269.

Schildt, Axel (1999): Ankunft im Westen: ein Essay zur Erfolgsgeschichte der Bundesrepublik. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Schildt, Axel (2003): Materieller Wohlstand – pragmatische Politik – kulturelle Umbrüche. Die 60er Jahre in der Bundesrepublik. In: Axel Schildt, Detlef Siegfried & Karl Christian Lammers (Hrsg.): Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften (2. Aufl.). Hamburg: Christians, S. 21-53.

Schildt, Axel, Siegfried, Detlef & Lammers, Karl Christian (2003): Einleitung. In: Axel Schildt, Detlef Siegfried & Karl Christian Lammers (Hrsg.): Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften (2. Aufl.). Hamburg: Christians, S. 11-20.

Schildt, Axel (2007): Zur so genannten Amerikanisierung in der frühen Bundesrepublik – einige Differenzierungen. In: Lars Koch (Hrsg.): Modernisierung als Amerikanisierung? Entwicklungslinien der westdeutschen Kultur 1945-1960. Bielefeld: transcript, S. 23-44.

Schlander, Otto (1981): Der Einfluß von John Dewey und Hans Morgenthau auf die Formulierung der Re-educationspolitik. In: Manfred Heinemann (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. [Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 5]. Stuttgart: Ernst Klett, S. 40-52.

Schmidt, Oliver (1999): Civil Empire by Co-optation: German-American Exchange Programs as Cultural Diplomacy, 1945-1961. Cambridge/Massachusetts: Harvard University.

Schmidt, Siegfried J. & Spieß, Brigitte (1997): Die Kommerzialisierung der Kommunikation. Fernsehwerbung und sozialer Wandel 1956-1989. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Schönwald, Matthias (2018): Walter Hallstein: Ein Wegbereiter Europas. Stuttgart: Kohlhammer.

Schriewer, Jürgen (2007): Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Heinz-Elmar Tenorth & Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 748-749.

Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Schulze, Theodor (2013): Interpretation autobiographischer Texte. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4., durchges. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 413-436.

Schulze, Winfried (1996a): Vorbemerkung. In: Windfried Schulze (Hrsg.): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte. [Selbstzeugnisse der Neuzeit 2]. Berlin: Akademie Verlag, S. 9.

Schulze, Winfried (1996b): Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung „Ego-Dokumente". In: Winfried Schulze (Hrsg.): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte. [Selbstzeugnisse der Neuzeit 2]. Berlin: Akademie-Verlag, S. 11-30.

Secord, James A. (2004): Knowledge in transit. In: Isis, 95 (4), S. 654-672.

Sharlet, Jeff (2008): The Family: The Secret fundamentalism at the Heart of American Power. New York: Harper Collins.

Siegfried, Detlef (2003): Weite Räume, schneller Wandel. Neuere Literatur zur Sozial- und Kulturgeschichte der langen 60er Jahre in Westdeutschland. In: Historische Literatur, 1 (1), S. 7-34.

Siegrist, Hannes (2007): Transnationale Geschichte als Herausforderung der wissenschaftlichen Historiographie. In: Matthias Middell (Hrsg.): Dimensionen der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte. Festschrift für Hannes Siegrist zum 60. Geburtstag. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 40-48.

Speich Chassé, Daniel & Gugerli, David (2012): Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. In: Karine Crousaz, Michael Jucke, Stefan Nellen, Anja Rathmann-Lutz & Yan Schubert (Hrsg.): Kulturgeschichte in der Schweiz: eine historiografische Skizze = L'histoire culturelle en Suisse: une esquisse historiographique. Zürich: Chronos, S. 85-100.

Spies, Tanja & Tuider, Elisabeth (2017): Biographie und Diskurs – eine Einleitung. In: Tanja Spies & Elisabeth Tuider (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-20.

SPIO. Spitzenorganisation der Filmwirtschaft (o. J.): Kinofilmbesuch 1946-2018. Filmbesuche in Deutschland 1946 bis 2018 in Millionen. Online unter: https://www.spio-fsk.de/?seitid=381&tid=3 (Abrufdatum: 06.05.2021).

Steiner-Khamsi, Gita (2002): Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy. In: Marcelo Caruso & Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 57-90.

Steiner-Khamsi, Gita (2003): Vergleich und Subtraktion: Das Residuum im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem. In: Hartmut Kaelble & Jürgen Schriewer (Hrsg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.: Campus, S. 369-397.

Steiner-Khamsi, Gita (2004): Globalization in Education. Real or Imagined? In: Gita Steiner-Khamsi (Hrsg.): The Global Politics of Educational Borrowing and Lending. New York/London: Routledge, S. 1-6.

Stifter, Christian H. (2014): Zwischen geistiger Erneuerung und Restauration. US-amerikanische Planungen zur Entnazifizierung und demokratischen Neuorientierung österreichischer Wissenschaft 1941-1955. Wien u. a.: Böhlau.
Strack, Manfred (1987): Amerikanische Kulturbeziehungen zu (West-)Deutschland 1945-1955. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 37 (2), S. 283-300.
Struck, Bernhard (2004): Einführung. In: Arnd Bauerkämper, Hans Erich Bödeker & Bernhard Struck (Hrsg.): Die Welt erfahren. Reisen als kulturelle Begegnung von 1780 bis heute. Frankfurt a. M.: Campus, S. 163-169.

Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf (2007) (Hrsg.): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
Tenorth, Heinz-Elmar (2019): Zu Recht vergessen. Zum Lob einer nicht selten verkannten Praxis in den Wissenschaften. In: Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock & Karin Amos (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 290-314.
Thoma, Margaret (1942): Helen Constance White. In: Demcourier, 7 (2), S. 3-6.
Thomas, Alexander (1993): Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung. In: Corinna Albrecht & Alois Wierlacher (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung. München: Iudicium, S. 257-281.
Tippelt, Rudolf (2018): Bildungsreformen und sozialer Wandel. Rationale Analyse und begründete normative Prämissen nach „Schockerleben". In: Heiner Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-128.
Trommler, Frank (1986): Neuer Start und alte Vorurteile: Die Kulturbeziehungen im Zeichen des Kalten Krieges 1945-1968. In: Detlef Junker (Hrsg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges. Ein Handbuch. Bd. I 1945-1968. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 666-675.
Tuider, Elisabeth (2007): Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen [81 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8 (2), Art. 6. Online unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070268 (Abrufdatum: 04.02.2021).

Vogel, Ralph H. (1987): The Making of the Fulbright Program. In: Glazer, Nathan (Hrsg.): The Fulbright Experience and Academic Exchanges. In: Annals of the American Academy of Political & Social Science, 491 (1), S. 11-21.
Vogel, Jakob (2004): Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der „Wissensgesellschaft". In: Geschichte und Gesellschaft, 4 (30), S. 639-660.

Warner, Jay (1997): Billboard's American Rock'n'Roll in Review. New York: Schirmer Books.
Wedde, Sarah & Thole, Friederike (2021): Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte. In: Friederike Thole, Sarah Wedde & Alexander Kather (Hrsg.): Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-28.
Wehler, Hans-Ulrich (2006): Transnationale Geschichte – der neue Königsweg historischer Forschung? In: Gunilla Budde, Sebastian Conrad & Oliver Janz (Hrsg.): Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 161-174.
Weinstein, Allen & Vassiliev, Alexander (1999): The Haunted Wood: Soviet Espionage in America – The Stalin Era. New York: Random House.
Werner, Michael (1995): Maßstab und Untersuchungsebene. Zu einem Grundproblem der vergleichenden Kulturtransfer-Forschung. In: Lothar Jordan & Bernd Kortländer (Hrsg.): Nationale Grenzen und internationaler Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenstransfer in Europa. Tübingen: Niemeyer., S. 20-33.
Werner, Michael & Zimmermann, Benedicte (2002): Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisee und die Herausforderung des Transnationalen. In: Geschichte und Gesellschaft, 28, S. 607-636.
Werner, Michael & Zimmermann, Benedicte (2006): Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity. In: History and Theory, 45, S. 30-50.
Wettig, Gerhard (1967): Entmilitarisierung und Wiederbewaffnung in Deutschland 1943-1955. München: Oldenbourg.
Wierlacher, Alois (1993): Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder. In: Corinna Albrecht & Alois Wierlacher (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung. München: Iudicium, S. 19-112.
Winkler, Heinrich August (Hrsg.) (1979): Politische Weichenstellungen im Nachkriegsdeutschland 1945-1953. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Winkler, Heinrich August (2014): Der lange Weg nach Westen. Teil 2: Vom Dritten Reich bis zur Wiedervereinigung. München: C. H. Beck.
Wolfrum, Edgar (2005): Die Bundesrepublik Deutschland 1949-1990. Stuttgart: Klett-Cotta.
Wolfrum, Edgar (2007): Die geglückte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart: Klett-Cotta.
Wolfzettel, Friedrich (2003): Zum Problem mythischer Strukturen im Reisebericht. In: Xenja von Ertzdorff & Gerhard Giesemann (Hrsg.): Erkundung der Welt. Zur Poetik der reise- und Länderberichte. Amsterdam/New York: Rodopi, S. 3-30.

Woods, Randall Bennett (1987): Fulbright Internationalism. In: Nathan Glazer (Hrsg.): The Fulbright Experience and Academic Exchanges. In: Annals of the American Academy of Political & Social Science, 491 (1), S. 22-35.
Woods, Randall Bennett (1995): Fulbright: A biography. Cambridge: Cambridge University Press.
Woods, Randall Bennett (1998): J. William Fulbright, Vietnam, and the Search for a Cold War Foreign Policy. Cambridge: Cambridge University Press.
Wuthnow, Robert (1996): Der Wandel der religiösen Landschaft in den USA seit dem zweiten Weltkrieg. Würzburg: Ergon.

Yıldız, Safiye (2009): Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zepp, Marianne (2007): Redefining Germany. Reeducation, Staatsbürgerschaft und Frauenpolitik im US-amerikanisch besetzten Nachkriegsdeutschland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
Zimmermann, Peter (1989): Aufwachsen mit Rockmusik – Rockgeschichte und Sozialisation. In: Ulf Preuss-Lausitz (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder: Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg (2. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz, S. 107-126.
Zink, Harold (1947): American Military Government in Germany. New York: Macmillan.
Zink, Harold (1957): The United States in Germany 1944-1955. Princeton: Van Nostrand.
Zloch, Stephanie, Müller, Lars & Lässig, Simone (2018): Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945: Einleitung. In: Stephanie Zloch, Lars Müller & Simone Lässig (Hrsg.): Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1-35.
Zymek, Bernd (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: schulpolitische Selbstrechtfertigung Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952. Ratingen u. a.: Henn.
Zymek, Bernd & Zymek, Robert (2004): Traditional – National – International: explaining the inconsistency of educational borrowers. In: David Phillips & Kimberly Ochs (Hrsg.): Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives. United Kingdom: Symposium Books, S. 25-35.

Publikationen der Austauschlehrer:innen (Auswahl)

Blohm, Kurt (1963). Bemerkungen zur Stellung und Auswahl amerikanischer Lektüren im Oberstufenunterricht an deutschen Gymnasien. Jahrbuch für Amerikastudien, 8, S. 69-74.
Helms, Erwin (1959). Erziehung zum amerikanischen Staatsbürger. In: Bildung und Erziehung, 7 (1), S. 737-745.
Multhoff, Robert (1956). Der Geschichtsunterricht an der amerikanischen High School. Freiheit und Verantwortung. Zeitschrift für Gemeinschaftskunde und politische Bildung. Sonderdruck aus Heft 2, o. S.
Multhoff, Robert (1958). Das Bild der deutschen Geschichte im ‚Spiegel amerikanischer Geschichtsbücher. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 8, S. 641-655.
Multhoff, Robert (1959). Das amerikanische Bild der deutschen Geschichte. Außenpolitik. Zeitschrift für Internationale Fragen 9.
Neumann, Gerhard & Schellenberg, Gerhard (1961). Begegnung mit dem Erziehungswesen der USA. Erfahrungsbericht über den deutsch-amerikanischen Lehreraustausch 1952-1959. München: Max Hueber.
Neumann, Gerhard (1952). Deutsch-amerikanischer Lehreraustausch. In: Die Neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung und Unterricht auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen, 11, S. 498-502.
Rebel, Karlheinz (1962). Schule in der modernen Gesellschaft. Eine Untersuchung der amerikanischen High School. Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, 2, S. 352-365.
Schellenberg, Gerhard (1955). Geschichtsbewußtsein und Geschichtsunterricht in USA. Die Berliner Schule. Oktober 1955, S. 4-6.
Schellenberg, Gerhard (1956a). Über die Freiheit des Schülers in USA. Die Berliner Schule. Februar 1956, S. 3-4.
Schellenberg, Gerhard (1956b). Über die Freiheit des Lehrers in USA. Die Berliner Schule. Mai 1956, S. 4.
Schellenberg, Gerhard (1958a). Jugend und Freizeit in USA. Die Berliner Schule. Februar 1958, S. 4-5.
Schellenberg, Gerhard (1958b). Sport und Erziehung in USA. Die Berliner Schule. Oktober 1958, S. 3-6.
Stoppel, Hans (1959). Die Rolle der Privatschule in der amerikanischen Erziehung. Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 14, S. 403-415.
Wessling, Wolfgang (1962): Zehn Jahre deutsch-amerikanischer Lehreraustausch. Ein Überblick. In: Bildung und Erziehung, 15, S. 30-37.

Abbildungen

Tabellen

Anhang

Fragebogen in der Version bis zum Austauschjahr 1960/61

Background Information

In preparing to come to the United States on your present visit, you were undoubtedly interested in obtaining the most useful information possible about this country. Please answer the following questions as specifically as you can, keeping in mind that the kind of information which was useful to you may also be of assistance to persons coming to the United States in the future on similar programs.

1. (a) Describe briefly the customs and other aspects of living in the United States about which you feel it particularly important that future grant recipients be informed before they leave home.
   (b) Indicate whatever information of this nature you yourself failed to receive.
2. What information about your American school, if any, which you should have had before you left home, did you fail to receive?

Orientation

Orientation courses sometimes are offered to provide assistance and guidance for a person who may be unacquainted with a country or field of knowledge and to enable him to feel more at home in an unfamiliar environment or area of work. Such courses may have been offered before you came to the United States or after you arrived in Washington.

3. If you attended any orientation conferences or talks in connection with your grant before you came to the United States, please check in this space ____ and add any comments about this orientation you would care to make (e.g. suggested omissions and inclusions, type of material, length of orientation, etc.).
4. If you attended the orientation program in Washington, please comment on the following:
   (a) If you believe the program should be longer or shorter, please state the number of days you would suggest for the program. ____ days
   (b) If you believe some subjects covered in this program were of little or no value, please indicate; if some other subjects should be added, please note these subjects.
      (1) Subject of little or no value:
      (2) Subject that should be added:
   (c) In what ways was this program the most helpful for you?
   (d) In what ways could this program be improved?

Reception by your Host School, Placement and Teaching Assignment

5. Teaching schedule: Please list the subjects that you are teaching, grade level, hours per week and the number of pupils in each class. Please use a separate line for each class: [Subject, Grade level, Hours per week, Number of pupils][1130]
6 The following questions are to be answered only by teachers who receive their salary from the American school in which they are teaching:
   (a) What is your annual salary?
   (b) What deductions are made from your salary? Please state the amounts and purposes for which deductions have been made.
   (c) List the opening and closing dates of the school year:
7. Recognizing that there are a number of practical factors which affect the assignment of any teacher, do you consider that your assignment was reasonably good in terms of your subject field and the age level of your pupils? [Yes, No] If you have checked „No“ above or if you have further comments on regarding your teaching assignment, please note them.
8. Were advance preparations made for you by the school?
9. Were you made to feel welcome by the staff of the school?
10. Was a faculty member assigned to help you?
11. Did the principal or supervisor give as much help as you needed with your teaching duties?
12. What major difficulties did you encounter in adjusting to the schools of the United States?

Activities while in the United States

13. (a) How many schools, other than those to which you were assigned, have you visited? Approximately ___ colleges or universities. Approximately ___ secondary and elementary schools.
    (b) Please comment on the values of such visits to you.
14. How many speeches have you made to American groups? [number]
    Please state to what groups you spoke, and give the subject of your talks. If the number is too great to list in this space, please furnish the additional information on the reverse side of this sheet. [Name or Identity of Group, Location, Subject of Talk]
15. Have you written any articles or letters about your experience in the United States which have been published or accepted for publication in your own country? (If „Yes," please state briefly the title, name of publication and the subject.) [Title, Name of Publication, Subject]
16. During the course of your stay in the United States, how many different homes have you visited? [Approximately ___ homes.]

Evaluation

As you think back over your visit to the United States, you probably can recall ideas you had before coming to this country. What changes in those ideas have come about as you were able to observe the county, its people, its educational system, and its political, social and economic life? It would be appreciated if you would give your impressions concerning the following:

1130 Die Beantwortung dieser Frage erfolgt durch eine vorgedruckte Tabelle, die Begriffe in der eckigen Klammer stellen die Bezeichnungen der auszufüllenden Spalten dar.

17. There were undoubtedly some important aspects of life in the United States about which you had little or no information before coming to this country. Have you gained a clearer understanding regarding some of these aspects? If so, what are they?
18. (a) Has your opinion regarding some aspects of life in the United States changed favorably as a result of your stay? [Yes, No] Please indicate specifically those subjects or issues upon which your opinion has changed.
    (b) Has your opinion regarding some aspects of life in the United States changed unfavorably as a result of your stay? [Yes, No] Please indicate specifically those subjects or issues upon which your opinion has changed.
19. Do you consider the values of exchange teaching sufficient to recommend that other teachers from your country apply under this program? [Yes, No]
20. What, in your opinion, is the greatest difficulty or drawback to participation in the teacher interchange program?

Comments or Suggestions

Please add any comments you may wish to make, including any specific suggestions which you may have for improving the program. Please feel free to comment on items not covered in this report and allow to make your remarks to reflect on honest opinion. It would be desirable to include significant, human-interest stories.

Fragebogen in der Version ab dem Austauschjahr 1961/62

Background Information

In preparing to come to the United States, you undoubtedly received orientation or information about this country and the exchange program from one or more of the following sources: the United States Educational Commission or Foundation in your country, your American host institution or other organization such as the British Interchange Committee, your exchange counterpart, or former exchange teachers.

Prior to Leaving Your Home Country

1. Did you receive sufficient advance information about life and teaching in the United States? [Yes, No]
   If you did, indicate what information you failed to receive.

Introductory Program in Washington, D. C.

2. If you attended the orientation program in Washington, please comment on the following:
   (a) In what ways was this program most helpful to you?
   (b) In what ways could this program be improved?

Reception by your Host School, Placement and Teaching Assignment

1. Were you made to feel welcome by the faculty and administration of the school? [Yes, No]
2. Was a faculty member assigned to help you? [Yes, No]
3. Did the principal or supervisor give as much help as you needed with your teaching duties? [Yes, No]
4. Recognizing that there are a number of practical factors which affect the assignment of any teacher, do you consider that your assignment was reasonably good in terms of your subject field and the age level of your pupils? [Yes, No]
5. Did you encounter any major difficulties in adjusting to the schools of the United States? [Yes, No]
   If so, please explain.

Activities while in the United States

1. (a) How many schools, other than those to which you were assigned, have you visited? Approximately ___ colleges or universities. Approximately ___ secondary and elementary schools.
   (b) Please comment on the values of such visits to you.
2. During the course of your stay in the United States, how many different homes have you visited? [Approximately ___ homes.]
3. How many speeches have you made to American groups? [number]
   Please indicate the type of groups to which you spoke (educational, civic, church, etc.) giving the subjects most frequently discussed.
4. Have you written any articles about your experiences in this country which have been published or accepted for publication in the United States or in your own country? [Title, Name and Place of Publication, Subject]

5. Have you participated in any school or community activities, other than those mentioned above, which have contributed to your personal or professional development or which have furthered the aims of the exchange program? These activities might include direction of dramatic or musical groups, appearances on radio or television programs, special class projects shared with the school and community, judging competitions, etc.

Evaluation

1. Perhaps in every country of the world there are some mistaken ideas about the people and institutions of other countries.
   (a) Please list the more striking misconceptions you have heard about the United States before leaving your home country and tell how your educational exchange experience may contribute to clearing up such misconceptions after your return home.
   (b) Please list the more striking misconceptions of your native country you encountered in the United States, if anym and describe any instances in which your activities may have contributed to clearing up such misconceptions.
2. Did you encounter any particular difficulties in connection with your participation in the Teacher Exchange Program? [Yes, No]
   If you did, please explain briefly.
3. Do you consider the values of exchange teaching sufficient to encourage other teachers from your country to apply under this program? [Yes, No]

Additional Comments or Suggestions

Please add any comments you may wish to make, including any personal or professional benefits you may have derived from your experience as an exchange teacher. Any specific suggestions which you may have for improving the program will be welcome. Please feel free to comment on items not covered in this report and to allow your remarks to reflect a candid opinion. In addition to comments and suggestions, please relate any significant human interest stories. (Use additional pages if necessary.)

Follow-up Plans

Please describe any plans that you may have for keeping in touch with your host institution, your colleagues, and others in the United States.

Danksagung

Dank gebührt zunächst meiner Doktormutter Edith Glaser, die die Entstehung dieser Arbeit durch kritische und konstruktive Nachfragen begleitet hat. Prof. Dr. Jürgen Overhoff danke ich für das Interesse an meiner Arbeit und die Bereitschaft sich als Zweitgutachter in das Promotionsverfahren einzubringen. Ich danke der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission für die freundliche Unterstützung bei meinen Archivbesuchen und der Universität Kassel für die finanzielle sowie der Hans-Böckler-Stiftung für die finanzielle und ideelle Förderung meines Promotionsprojektes.

All denjenigen, die sich in der Abschlussphase direkt mit meinem Text auseinandergesetzt, Teile daraus gelesen und mit mir diskutiert haben, gilt mein ganz besonderer Dank. Und schließlich wäre ohne die Anteilnahme an meinem Projekt, die Unterstützung und den Zuspruch die Arbeit an meiner Dissertation einsam und sicherlich nur schwer zu bewältigen gewesen, deshalb danke ich herzlich Friederike, Anne, Hüseyin, Berit, meiner Schwester Sonja sowie meinen Eltern.

Kassel im März 2022

k linkhardt forschung

Als ein Ergebnis der Reeducation- und Reorientationpolitik der alliierten westlichen Besatzungsmächte entstand das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm, welches seit 1952 Austauschaufenthalte deutscher Lehrer:innen in den USA finanziert und koordiniert. Die vorliegende Studie untersucht die durch das Programm angestoßenen transatlantischen Wissensbewegungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den USA in den langen 1960er Jahren. Mithilfe unterschiedlicher Quellen werden die Institutionalisierung, Ausgestaltung und Operationalisierung des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms sowie die Begegnungen der Lehrer:innen im alltagskulturellen und schulischen Kontext nachvollzogen, um so den Bildungs- und Kulturtransfer als Teil des gesellschaftlichen Wandels der Bundesrepublik nachzuzeichnen.

Studien zur Deutsch-Amerikanischen Bildungsgeschichte / Studies in German-American Educational History
General Editor Jürgen Overhoff

Die Autorin
Sarah Wedde, Dr. phil., promovierte nach ihrem Lehramtsstudium der Fächer Deutsch und Geschichte in der Historischen Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel. Gefördert wurde ihre Promotion durch Promotionsstipendien der Universität Kassel sowie der Hans-Böckler-Stiftung.

978-3-7815-2571-9

9 783781 525719